
L. S. VIGOTSKY
LA IMAGINACIÓN Y EL ARTE EN LA INFANCIA

La imaginación y el arte en la infancia

Ensayo psicológico

Lev S. Vigotsky

Índice

Capítulo 1

Arte e imaginación

Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano. Si observamos la conducta del hombre, toda su actividad, percibiremos fácilmente que en ella cabe distinguir dos tipos fundamentales de impulsos. Uno de ellos podría llamarse reproductor o reproductivo; que suele estar estrechamente vinculado con nuestra memoria, y su esencia radica en que el hombre reproduce o repite normas de conducta creadas y elaboradas previamente o revive rastros de antiguas impresiones. Cuando rememoro la casa donde pasé mi infancia o países lejanos que visité hace tiempo estoy recreando huellas de impresiones vividas en la infancia o durante esos viajes. Con la misma exactitud, cuando dibujamos del natural, escribimos o realizamos algo con arreglo a una imagen dada, no hacemos más que reproducir algo que tenemos delante, que ha sido asimilado o creado con anterioridad. Todos estos casos tienen de común que nuestra actividad no crea nada nuevo, limitándose fundamentalmente a repetir con mayor o menor exactitud algo ya existente.

Es sencillo comprender la gran importancia que tiene, para toda la vida del hombre, la conservación de su experiencia anterior, hasta que punto eso le ayuda a conocer el mundo que le rodea, creando y promoviendo hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas.

Principio orgánico de esta actividad reproductora o memorizadora es la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa, entendiendo por plasticidad la propiedad de una sustancia para adaptarse y conservar las huellas de sus cambios. Desde esta perspectiva, diremos que, la cera es más plástica que el agua o que el hierro, porque se adapta a los cambios mejor que el hierro y conserva mejor que el agua la huella de estos cambios. Sólo ambas propiedades, en su conjunto, crean la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa. Nuestro cerebro y nuestros nervios, poseedores de enorme plasticidad, transforman fácilmente su finísima estructura bajo la influencia de diversas presiones, manteniendo la huella de estas modificaciones si las presiones son suficientemente fuertes o se repiten con suficiente frecuencia. Sucede en el cerebro algo parecido a lo que pasa en una hoja de papel si la doblamos por la mitad: en el lugar del doblez queda una raya como fruto del cambio realizado; raya que propicia la reiteración posterior de ese mismo cambio. Bastará con soplar el papel para que vuelva a doblarse por el mismo lugar en que quedó la huella.

Lo mismo ocurre con la huella dejada por una rueda sobre la tierra blanda; se forma una vía que fija los cambios producidos por la rueda al pasar y que sirve para facilitar su paso en el futuro. De igual modo, las excitaciones fuertes o frecuentemente repetidas abren en nuestro cerebro senderos semejantes.

Resulta ser que nuestro cerebro constituye el órgano que conserva experiencias vividas y facilita su reiteración. Pero si su actividad sólo se limitara a conservar experiencias anteriores, el hombre sería un ser capaz de ajustarse a las condiciones establecidas del medio que le rodea. Cualquier cambio nuevo, inesperado, en ese medio ambiente que no se hubiese producido con anterioridad en la experiencia

vivida no podría despertar en el hombre la debida reacción adaptadora. Junto a esta función mantenedora de experiencias pasadas, el cerebro posee otra función no menos importante.

Además de la actividad reproductora, es fácil advertir en la conducta del hombre otra actividad que combina y crea. Cuando imaginamos cuadros del futuro, por ejemplo, la vida humana en el socialismo, o cuando pensamos en episodios antiquísimos de la vida y la lucha del hombre prehistórico, no nos limitamos a reproducir impresiones vividas por nosotros mismos. No nos limitamos a vivificar huellas de pretéritas excitaciones llegadas a nuestro cerebro; en realidad nunca hemos visto nada de ese pasado ni de ese futuro, y sin embargo, podemos imaginarlo, podemos formarnos una idea, una imagen.

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se limitara a reproducir el pasado, él sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.

A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía, dando a estas palabras, imaginación y fantasía, un sentido distinto al que científicamente les corresponde. En su acepción vulgar, suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de un valor práctico serio. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.

Toda invención -dice Ribot- *grande o pequeña, antes de realizarse en la práctica y consolidarse, estuvo unida en la imaginación como una estructura erigida en la mente mediante nuevas combinaciones o correlaciones, (...) Se ignora quién hizo la gran mayoría de las invenciones; sólo se conocen unos pocos nombres de grandes inventores. La imaginación siempre queda, por supuesto, cualquiera que sea el modo como se presente: en personalidades aisladas o en la colectividad. Para que el arado, que no era al principio más que un simple trozo de madera con la punta endurecida al fuego, se convirtiese de tan simple instrumento manual en lo que es ahora después de una larga serie de cambios descritos en obras especiales ¿quién sabe cuánta imaginación se habrá volcado en ello? De modo análogo, la débil llama de la astilla de madera resinosa, burda antorcha primitiva, nos lleva a través de larga serie de inventos hasta la iluminación por gas y por electricidad. Todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales, viene a ser algo así como la imaginación cristalizada.*

De ahí se desprende fácilmente que nuestra habitual representación de la creación no encuadra plenamente con el sentido científico de la palabra. Para el vulgo la creación es privativa de unos cuantos seres selectos, genios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descubrimientos científicos o de importantes perfeccionamientos tecnológicos. Reconocemos y distinguimos con

facilidad la creación en la obra de Tolstoi, Edison o Darwin, pero nos inclinamos a admitir que esa creación no existe en la vida del hombre del pueblo.

Pero, como ya hemos dicho, semejante concepto es totalmente injusto. Un gran sabio ruso decía que: *así como la electricidad se manifiesta y actúa no sólo en la magnificencia de la tempestad y en la cegadora chispa del rayo sino también en la lamparilla de una linterna de bolsillo; del mismo modo, existe creación no sólo allí donde se originan los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios.* Si agregamos a esto la existencia de la creación colectiva, que agrupa todas esas aportaciones insignificantes de por sí, de la creación individual, comprenderemos cuán inmensa es la parte que de todo lo creado por el género humano corresponde precisamente a la creación anónima colectiva de inventores anónimos.

Desconocemos el nombre de los autores de la gran mayoría de los descubrimientos, como justamente advierte Ribot, y la comprensión científica de esta cuestión nos hace ver en la función creadora más bien una regla que una excepción. Es cierto que las cotas más elevadas de la creación son, hoy por hoy, sólo accesibles para un pequeño grupo de grandes genios de la humanidad, pero en la vida que nos rodea, cada día existen todas las premisas necesarias para crear; y, todo lo que excede del marco de la rutina encerrando siquiera una mínima partícula de novedad tiene su origen en el proceso creador del ser humano.

Entendiendo de este modo la creación, vemos fácilmente que los procesos creadores se advierten ya con toda su intensidad desde la más temprana infancia.

Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imitación en los juegos infantiles. Son éstos, frecuentemente, un mero reflejo de lo que ven y escuchan de los mayores, pero dichos elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos como eran en la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño. El afán que sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos.

Cuenta Ribot que cuando un niño de tres años y medio vio a un hombre cojeando en la calle, dijo a su mamá:

-*¡Mira mamá, qué pierna tiene ese pobre hombre!*

Luego empieza a novelar: *cabalgaba sobre un caballo de gran alzada, se cayó sobre un peñasco rompiéndose una pierna; hay que encontrar unos polvos para curarle.*

En este caso se ve claramente la actividad combinada de la imaginación. Tenemos ante nosotros, una situación creada por el niño, todos los elementos de su fabulación, son conocidos por los niños de su experiencia anterior: de otro modo no

los habría podido inventar; pero, la combinación de estos elementos constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño, sin que sea simplemente la repetición de cosas vistas u oídas. Esta habilidad de componer un edificio con esos elementos, de combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de la creación.

Con toda razón muchos autores afirman que las raíces de esta combinación creadora pueden verse hasta en los juegos de los animales. El juego del animal es también, con frecuencia, producto de la imaginación dinámica. Sin embargo, estos embriones de imaginación creadora en los animales no pueden lograr, dadas las condiciones de su existencia, un desarrollo firme y estable; y, sólo el hombre ha podido elevar esta forma de actividad hasta su actual y verdadera dimensión.

Capítulo 2

Imaginación y realidad

Cabe, sin embargo, interrogar: ¿Cómo se produce esta actividad creadora basada en la combinación? ¿De dónde surge, a qué está condicionada y a qué leyes se subordina en su desarrollo? El análisis psicológico de esta actividad pone de relieve su desmedida complejidad. No aparece repentinamente, sino lenta y paulatinamente, progresando desde formas elementales y simples a otras más complicadas. En cada nivel de su crecimiento adquiere su propia expresión, a cada periodo infantil corresponde su propia forma de creación. Posteriormente no se compartimenta en la conducta del hombre, sino que se mantiene en dependencia inmediata de otras formas de nuestra actividad y, especialmente, de las experiencias acumuladas.

Para comprender mejor el mecanismo psicológico de la imaginación y de la actividad creadora con ella relacionada, es conveniente empezar explicando la vinculación existente entre la fantasía y la realidad en la conducta humana. Advertimos ya lo incorrecto del criterio vulgar que traza una frontera impenetrable entre fantasía y realidad. Ahora trataremos de mostrar las cuatro formas básicas que ligan la actividad imaginadora con la realidad, ya que su comprensión nos permitirá ver en la imaginación no un divertimiento caprichoso del cerebro, algo prendido del aire, sino como una función vital y necesaria.

La primera forma de relación de fantasía y realidad consiste en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre. Sería un milagro que la imaginación pudiese crear algo de la nada, o dispusiera de otras fuentes de conocimiento distinta de la experiencia pasada. Sólo las ideas religiosas o mitológicas acerca de la naturaleza humana podrían implicar a los frutos de la fantasía un origen sobrenatural, distinto de la experiencia anterior.

De acuerdo con tales conceptos, los dioses o los espíritus imbuyen sueños a los hombres, prestan a los poetas el contenido para sus obras, dictan a los legisladores los diez mandamientos. El análisis científico de las elucubraciones más fantásticas y alejadas de la realidad, como por ejemplo, los mitos, los cuentos, las leyendas, los sueños, etc., nos confirman que, las mayores fantasías no son más que nuevas combinaciones de los mismos elementos tomados, a fin de cuentas, de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación.

Cabañas sobre patas de gallina no existen mas que en los cuentos, pero elementos integrantes de esta imagen legendaria están tomados de la experiencia humana y sólo en su combinación interviene la fantasía, es decir, que su construcción no corresponde a la realidad. Veamos, por ejemplo, esta imagen escrita por Pushkin del mundo irreal:

En el calvero del bosque verdea el roble ceñido de dorada cadena que ronda el gato sabio de noche y de día: tira a derecha, canta una canción, tira a izquierda, cuenta un cuento. Es prodigioso: allí juguetean los elfos mientras las sirenas reposan en las ramas; allí en ocultos senderos hay huellas de fieras desconocidas; allí se alza, sin puertas ni ventanas, la cabaña sobre patas de gallina.

Podríamos seguir todo este relato palabra por palabra y comprobar que lo fantástico en él es sólo la combinación de los elementos, pero que éstos han sido tomados de la realidad: el roble, la cadena dorada, el gato, la canción; todo existe en la realidad, y sólo la imagen del gato sabio rondando la cadena dorada y contando cuentos, sólo la combinación de estos elementos es fantasía. Por lo que se refiere a las imágenes irreales que siguen más adelante: los elfos, las sirenas, la cabaña sobre patas de gallina, representan simplemente una compleja combinación de ciertos elementos que brinda la realidad. Por ejemplo, en la imagen de la sirena se mezclan la imagen de la mujer con la del ave que posa en las ramas de los árboles; en la mágica cabaña se entremezclan la imagen de las patas de gallina con la de una choza, etc., etc.

De esta forma, la fantasía se construye siempre con materiales tomados del mundo real. Ciertamente, como puede apreciarse en el fragmento citado, la imaginación puede crear nuevos grados de combinación, mezclando primeramente elementos reales (el gato, la cadena, el roble), combinando después imágenes de fantasía (la sirena, los elfos, etc.) y así sucesivamente. Pero los últimos elementos que integran las imágenes más alejadas de la realidad (aún estos últimos elementos), constituyen siempre impresiones de la realidad. Aquí encontramos la primera y principal ley a la cual se subordina la función imaginativa, que podría formularse así: la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia.

Si examinamos la historia de las grandes invenciones, de los mayores descubrimientos, podremos comprobar que casi siempre surgieron en base a enormes experiencias previamente acumuladas. Precisamente toda fantasía parte de esta experiencia acumulada; mientras más rica sea esta experiencia, a igualdad de las restantes circunstancias, más abundante deberá ser la fantasía.

Después del momento de acumulación de experiencia, empieza -dice Ribot- el período de maduración o decantación (incubación). En el caso de Newton duró 17 años y, en el momento en que estableció definitivamente sus cálculos y descubrimientos, estaba invadido de una emoción tan fuerte que hubo de dejar a otro el cuidado de concluir sus cálculos. El matemático Hamilton expresó que su método de los *cuaterniones* surgió totalmente listo en su mente cuando se encontraba en el puente de Dublín: *En aquel instante obtuve el fruto de 15 años de esfuerzos*. Darwin recopiló datos a lo largo de sus viajes, observó largamente animales y plantas y más tarde, la lectura de un libro de Malthus caído casualmente en sus manos le impactó ajustando definitivamente su doctrina. Ejemplos semejantes pueden encontrarse también en creaciones literarias y artísticas.

De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.

De esta primera forma de relación de fantasía y realidad se deduce fácilmente cuán incorrecto es contraponerlas entre sí. La función combinadora de nuestro cerebro resulta que no constituye algo absolutamente nuevo en comparación con su función conservadora, sino que no es otra cosa que su ulterior complejidad. La

fantasía no está contrapuesta a la memoria, sino que se apoya en ella y dispone sus datos en nuevas combinaciones. La actividad combinadora del cerebro se basa, en resumen, en que el cerebro conserva huellas de las excitaciones precedentes y toda la novedad de esta función se reduce sencillamente a que, disponiendo de las huellas de dichas excitaciones, el cerebro las combina en formas distintas a las que se encontraban en la realidad.

La segunda forma en que se vincula fantasía y realidad es ya más compleja y distinta, esta vez no se realiza entre elementos de construcción fantástica y la realidad, sino entre productos preparados de la fantasía y algunos fenómenos complejos de la realidad. Cuando yo, basándome en los estudios y relatos de los historiadores o de los viajeros, me imagino el cuadro de la gran Revolución francesa o del desierto del Sáhara, en ambos casos el panorama es fruto de la función creadora de la imaginación. No se limita ésta a reproducir lo que asimilé de pasadas experiencias, sino que partiendo de ellas, crea nuevas combinaciones.

En este sentido, se subordina plenamente a la primera de las leyes anteriormente descrita. Estos frutos de la imaginación se integran de elementos elaborados y modificados de la realidad, siendo necesario disponer de enormes reservas de experiencia acumulada para poder construir con estos elementos tales imágenes. Si no poseyera imágenes de la sequía, de los arenales, de espacios enormes y de animales que habitan los desiertos; no se podría, en forma alguna, crear la imagen de estos desiertos. Si no tuviese múltiples imágenes históricas del mismo no se podría tampoco imaginar el cuadro de la Revolución francesa. En esto se manifiesta con extrema claridad la dependencia de la imaginación respecto a las experiencias anteriores. Pero junto a ello, en estas creaciones de la fantasía hay algo nuevo que las distingue muy sustancialmente del párrafo de Pushkin analizado antes. Tanto el cuadro del calvero del bosque con el gato sabio, como el cuadro del desierto africano, donde nunca estuve, la esencia de la construcción idéntica de la imagen reside en la combinación por la fantasía de elementos de la realidad. Pero, el producto de la imaginación, la propia combinación de estos elementos, en uno de los casos es irreal (cuento), mientras que en el otro caso la propia vinculación de los elementos, el producto mismo de la fantasía, y no solamente estos elementos, corresponde con algún fenómeno real. Es precisamente esta vinculación del producto terminal de la imaginación con unos o con otros fenómenos reales lo que constituye esta segunda forma, más elevada, de enlace de la fantasía con la realidad. Esta forma de enlace únicamente es posible gracias a la experiencia ajena o social. Si nadie hubiera visto ni descrito el desierto africano ni la Revolución francesa, sería completamente imposible hacerse una idea clara de las dos. Sólo porque mi imaginación trabaja en ambos casos sin libertad, sino conducida por experiencias ajenas, como dirigida por otros, solo gracias a ello puede lograrse el resultado obtenido en el caso presente, en que el producto de la fantasía sea congruente con la realidad.

En tal sentido, la imaginación adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función del cerebro humano. Cuando leemos los periódicos y nos enteramos de miles de acontecimientos que no hemos presenciado personalmente; cuando de niños estudiamos geografía o historia; cuando sencillamente conocemos por carta lo que sucede a otra persona, en todos estos casos nuestra fantasía ayuda a nuestra experiencia.

Resulta así una dependencia doble y recíproca entre realidad y experiencia. Si en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo caso es la propia experiencia la que se apoya en la fantasía.

La tercera forma de vinculación entre la función imaginativa y la realidad es el enlace emocional, que se manifiesta de dos maneras: por una parte, todo sentimiento, toda emoción tiende a exhibirse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos sometiera en aquel instante. Bien sabido es que, cuando estamos alegres vemos con ojos totalmente distintos de cuando estamos melancólicos. Los psicólogos han observado hace mucho tiempo el hecho de que todo sentimiento posee además de la manifestación externa, corpórea, una expresión interna manifestada en la selección de ideas, imágenes e impresiones. Los psicólogos han designado a este fenómeno con el nombre de ley de la doble expresión de los sentimientos. Así, por ejemplo, el miedo no se manifiesta sólo en la palidez, en el temblor, en la resequedad de garganta, en la respiración entrecortada y los latidos del corazón, sino también además en que todas las impresiones que entonces recibe el hombre, todos los pensamientos que vienen a su cerebro suelen estar teñidos del sentimiento que lo domina. Cuando dice el refrán: *el cuervo asustado se espanta de las ramas*, se tiene en cuenta precisamente este influjo de nuestro sentimiento al matizar la percepción de los objetos externos.

De la misma forma como los humanos aprendieron hace mucho tiempo a manifestar mediante expresiones externas su estado anímico interno, también las imágenes de la fantasía sirven de expresión interna para nuestros sentimientos. El hombre simboliza con el color negro al dolor y al luto; con el blanco a la alegría; con el azul la tranquilidad; la insurrección con el rojo. Las imágenes de la fantasía brindan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos de tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes.

Esta influencia del factor emocional en las combinaciones de la fantasía, es conocida por los psicólogos con el nombre de ley del signo emocional general, es decir, que todo lo que nos provoca un efecto emocional coincidente tiende a unirse entre sí pese a que no se vea entre ellos semejanza alguna ni exterior ni interior. Resulta una combinación de imágenes basada en sentimientos comunes o en un mismo signo emocional aglutinante de los elementos heterogéneos que se vinculan.

Las representaciones -afirma Ribot- acompañadas de una misma reacción afectiva se asocian posteriormente entre sí, la semejanza afectiva une y acopla entre sí representaciones divergentes; esto se diferencia de las asociaciones por similitud, que consisten en reiterar la experiencia, y de las asociaciones por coincidencia en sentido intelectual. Las imágenes se combinan recíprocamente no porque hayan sido dadas juntas con anterioridad, ni porque percibamos entre ellas relaciones de semejanza, sino porque poseen un tono afectivo común. Alegría, pesar, amor, odio, admiración, aburrimiento, orgullo, cansancio, etc., pueden hacerse centros de atracción agrupante de representaciones o acontecimientos carentes de vínculos racionales entre sí, pero que responden a un mismo signo emocional, a una misma señal: por ejemplo; jubiloso, triste, erótico, etc. Esta forma de asociación se encuentra con frecuencia en los sueños, en las ilusiones, o sea, en estados del espíritu en que la imaginación vuela con plena libertad y trabaja sin regla ni concierto. Se entiende fácilmente que esta influencia implícita o explícita del factor emocional debe propiciar el surgimiento de agrupaciones totalmente inesperadas y brinda un campo casi ilimitado para nuevas

combinaciones, ya que el número de imágenes que poseen un sello emocional idéntico, es muy grande.

Como ejemplos, muy simples, de esta combinación de imágenes poseedoras de un signo emocional común, se pueden citar casos corrientes de acercamiento de dos impresiones cualesquiera que no tienen entre sí absolutamente nada común, excepto que despiertan en nosotros estados de ánimo coincidentes. Cuando decimos que el color azul es frío y caliente el rojo, estamos acercando los conceptos de rojo y azul en la sola base de que despiertan en nosotros estados de ánimo coincidentes. Es fácil comprender que la fantasía, movida por factor emocional tal como la lógica interna de los sentimientos aparecerá como el aspecto más interno, más subjetivo, de la imaginación.

Existe además una vinculación recíproca entre imaginación y emoción. Si en el primero de los casos antes descritos los sentimientos influyen en la imaginación, en el otro caso, por el contrario, es la imaginación la que interviene en los sentimientos. Podría designarse este fenómeno con el nombre de ley de la representación emocional de la realidad, cuya esencia formula Ribot de la manera siguiente:

Todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos efectivos.

Esto significa que todo lo que construya la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque esa estructura no concuerde con la realidad, todos los sentimientos que provoque son reales, auténticamente vividos por el hombre que los experimenta. Imaginémonos un simple caso de ilusión: al entrar a oscuras en su habitación el niño se imagina que un trajecito que cuelga es un hombre *extraño* o un bandido que penetró sigilosamente en la casa. La imagen del bandido, fruto de la fantasía del niño, es irreal, pero el miedo que siente, su espanto, son completamente efectivos y reales para el niño que los experimenta. Algo semejante sucede también con cualquier representación por fantástica que sea y, esta ley psicológica debe explicarnos claramente por qué causan en nosotros impresión tan honda las obras de arte creadas por la fantasía de sus autores.

Los sufrimientos y anhelos de personajes imaginarios, sus penas y alegrías nos emocionan contagiosamente pese a que sabemos bien que no son sucesos reales, sino elucubraciones de la fantasía. Y esto se debe a que las emociones que se nos contagian de las páginas de un libro o de la escena teatral a través de imágenes artísticas hijas de la fantasía, esas emociones son por completo reales y las sufrimos en verdad, seria y hondamente. Frecuentemente, una simple mezcla de impresiones externas como, por ejemplo, una obra musical, despierta en el que la escucha todo un complejo universo de sentimientos y emociones. La base psicológica del arte musical radica precisamente en extender y ahondar los sentimientos, en reelaborarlos de modo creador.

Cuarta y última forma de relación entre la fantasía y la realidad. Esta forma está vinculada estrechamente por un lado a la que acabamos de describir, pero por el otro se diferencia sustancialmente de la misma. Consiste su esencia en que el edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún otro objeto real; pero al recibir forma nueva, al tomar nueva encarnación material, esta imagen *cristalizada*, convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos. Dichas imágenes cobran realidad. Pueden servir de ejemplo de esta cristalización o materialización de las imágenes cualquier aditamento técnico, cualquier máquina o instrumento. Fruto de la imaginación

combinadora del hombre, no se ajustan a ningún modelo existente en la naturaleza, pero emanan la más convincente realidad, el vínculo práctico con la realidad porque, al materializarse cobran tanta realidad como los demás objetos y ejercen su influencia en el universo real que nos rodea.

Estos productos de la imaginación han atravesado una larga historia que convendría acaso resumir en un breve esquema: cabe decir que han descrito un círculo en su desarrollo. Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron una compleja reelaboración convirtiéndose en fruto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad generadora de la imaginación humana.

Suponer que sólo en la esfera de la técnica, en el campo de la influencia práctica en la naturaleza, puede la imaginación describir ese círculo completo, no sería acertado. También, en la representación emocional (en la representación subjetiva), es posible describir círculo tan completo, como es fácil observar.

Sucede que precisamente cuando nos encontramos ante un círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana. Toda idea dominante -decía Ribot- se apoya en alguna necesidad, anhelo o deseo, es decir, algún elemento afectivo, porque sería absurdo creer en la permanencia de cualquier idea que se encontrase supuestamente en estado meramente intelectual en toda su sequedad y frialdad. Todo sentimiento o emoción dominante debe concentrarse en idea o imagen que le preste sustancia, sistema sin el cual quedaría en estado nebuloso... Vemos así que, ambos términos: pensamiento dominante y emoción dominante, son casi equivalentes entre sí, encerrando el uno y el otro dos elementos inseparables, e indican sólo el predominio del uno o del otro.

Es muy sencillo convencerse de esto en el ejemplo de la imaginación artística. En realidad ¿para qué se necesita la obra de arte? ¿No influye acaso en nuestro mundo interior, en nuestras ideas y en nuestros sentimientos del mismo modo que el instrumento técnico en el mundo exterior, en el mundo de la naturaleza? Veamos un sencillo ejemplo que nos permita comprender claramente en la forma más elemental el influjo de la fantasía artística.

Este ejemplo está tomado de la novela de Pushkin La hija del capitán, en la que se relata el encuentro de Pugachov con el protagonista de la novela Griniev, un oficial que, hecho prisionero por Pugachov trata de convencerlo de que deje a sus compañeros y solicite la clemencia de la zarina. Él no puede comprender qué es lo que anima a Pugachov.

Pugachov sonríe amargamente:

-No -responde-*, es tarde para que me arrepienta. No habría perdón para mí. Seguiré como empecé. ¿Quién sabe? ¡A lo mejor resulta! ¿No llegó a reinar en Moscú Grishka Otrepiev?*

-Escucha -dijo Pugachov con énfasis salvaje-. Te contaré un cuento que, en mi infancia, me contaba una vieja kalmika (1). Una vez el águila preguntó al cuervo: Dime, pájaro cuervo, ¿cómo es que tú vives trescientos años y yo tan sólo treinta y tres? Eso es amiguito -respondió el cuervo- porque tú bebes sangre viva y yo me alimento de cadáveres. El águila quedó pensativa: probaré a comer así también.

Está bien. Emprendieron el vuelo el águila y el cuervo, divisaron un caballejo muerto. Descendieron sobre él, el cuervo empezó a picar y tragar. El águila dio un picotazo, otro, agitó las alas y dijo al cuervo: No, hermano cuervo, mejor que trescientos años comiendo basura es hartarse una vez de sangre caliente y luego ¡Dios dirá!

¿Cuál es la moraleja del cuento de la kalmika?

El cuento de Pugachov es fruto de la imaginación, diríase, de la imaginación totalmente desvinculado de la realidad. Sólo en la mente de la anciana kalmika podían conversar el águila y el cuervo. Pero no es difícil advertir que en otro sentido esta fantástica construcción parte inmediatamente de la realidad e influye directamente sobre ella, pero no desde fuera, sino desde dentro, en el mundo de los pensamientos, los conceptos y los sentimientos del hombre. De tales obras suele decirse que son sólidas no por su fuerza exterior sino por la verdad interna. Es fácil advertir que en las imágenes del águila y del cuervo mostraba Pushkin dos posturas diversas frente al mundo y, lo que no podría comprenderse del frío y escueto diálogo, la desigualdad entre el punto de vista del indiferente y el criterio del rebelde, diferencia ésta que con toda claridad y con fuerza enorme de sentimientos grabó a través del cuento en la mente del narrador.

El cuento explica complejas relaciones prácticas; sus imágenes iluminan el problema vital y, lo que no pudo hacer la fría prosa hízolo el cuento con su lenguaje figurado y emocional. Por eso tenía razón Pushkin cuando decía que el verso puede batir el corazón con una fuerza increíble y en otra poesía vuelve a hablar de la realidad del sufrimiento emocional causado por una figuración: *Sobre la figuración derramo mis lágrimas*.

Basta evocar el influjo que sobre la conciencia social causan las obras de arte para cerciorarse de que en ello la imaginación describe un círculo tan cerrado como cuando se materializa en un instrumento de trabajo. Gogol escribió El Inspector. Los actores lo representaron en el teatro, autor y actores crearon una obra de la fantasía, pero la obra, al representarse en escena puso al descubierto con tal claridad los horrores de la Rusia de entonces, ridiculizó tan vigorosamente las columnas sobre las que se erigía aquella vida y que parecían inconmovibles, que todos los presentes, hasta el mismo zar que asistió al estreno de la obra, comprendieron y él más que nadie, que la comedia encerraba una enorme amenaza para todo el régimen que representaba.

A todos nos alcanzó hoy, y a mí más que a nadie -exclamó el Zar Nicolás el día del estreno.

Las obras de arte pueden influir enormemente en la conciencia social gracias a su lógica interna. Cualquier autor de obra de arte, al igual que Pugachov, no combina en vano, sin sentido, las imágenes de la fantasía, aglutinándolas arbitrariamente unas sobre otras, de modo casual como en los sueños o en los delirios insensatos. Al contrario, siguen su lógica interna de las imágenes que desarrollan, y esta lógica interna viene condicionada por el vínculo que establece la obra entre su propio mundo y el mundo exterior. En el cuento del águila y el cuervo las imágenes están dispuestas y combinadas con arreglo a las leyes de la lógica de aquellas dos fuerzas encarnadas en las personas de Griniev y Pugachov. Ejemplo altamente curioso del círculo completo que cierran las obras de arte, ofrece en sus confesiones León Tolstoi al relatar cómo surgió la imagen de Natasha en su novela La guerra y la paz.

Yo tomé a Tania -decía-*, la mezclé con Sonia, y salió Natasha*.

Tania y Sonia, su nuera y su esposa, eran dos mujeres reales, de esa combinación surgió la imagen artística. Estos elementos tomados de la realidad se van combinando luego, no a libre capricho del autor, sino según la lógica interna de la imagen artística. En cierta ocasión una lectora dijo a Tolstoi que había procedido muy cruelmente con Ana Karenina, la protagonista de la novela homónima, al hacerla que se arrojase bajo las ruedas del tren. Tolstoi contestó:

Esto me recuerda lo sucedido con Pushkin, cuando en cierta ocasión dijo a uno de sus amigos:

-Imagínate la broma que me ha gastado Tatiana al casarse. Yo nunca lo hubiera esperado de ella.

Lo mismo puedo decir yo de Ana Karenina. En general, los héroes y las heroínas hacen a veces cosas que yo no hubiera querido. Ellos hacen lo que deberían hacer en la vida real y como ocurre en la vida real y no como a mí se me antoje.

Confesiones análogas podemos encontrar en toda una serie de artistas que destacan esa misma lógica interna que rige la edificación de la imagen artística. En magnífico ejemplo expresó Vundt esta lógica de la fantasía al decir que, la idea del matrimonio puede traer a colación la idea de la muerte (unión y separación del novio y de la novia), pero en ningún modo la idea del dolor de muelas.

Del mismo modo, en las obras artísticas podemos encontrar frecuentemente unidos rasgos distantes sin vinculación exterior, pero nunca ajenos entre sí como la idea del dolor de muelas y la del matrimonio, sino unidos por su lógica interna.

Nota

(1).- Calmuca. Originaria de un distrito de Mongolia.

Capítulo 3

El mecanismo de la imaginación creadora

Como se infiere de lo anteriormente dicho, la imaginación constituye un proceso de composición sumamente compleja. Y es precisamente esta complejidad la que constituye el obstáculo principal en el estudio del proceso creador y suele conducir a falsas conclusiones respecto a la propia naturaleza del proceso y su carácter como algo desusado y completamente exclusivo. No nos proponemos ahora hacer una exposición más o menos completa de este proceso, lo que exigiría un prolijo análisis psicológico que no nos interesa en este momento, pero a fin de dar una idea de la complejidad de esta función nos detendremos brevemente en algunos aspectos integrantes de este proceso. Toda actividad imaginativa tiene siempre una larga historia tras de sí. Lo que llamamos creación no suele ser más que un catastrófico parto consecuencia de una larga gestación.

Al principio mismo de este proceso, como ya hemos visto, encontramos siempre la percepción externa e interna que sirve de base a nuestra experiencia. Resulta así que los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales de los que luego usará, para construir su fantasía. Sigue más adelante un proceso bastante complejo para elaborar estos materiales, cuyas partes fundamentales son la disociación y la asociación de las impresiones percibidas. Toda impresión conforma un todo complejo compuesto de multitud de partes aisladas, la disociación consiste en dividir ese complicado conjunto, separando sus partes preferentemente por comparación con otras, unas se conservan en la memoria, otras se olvidan. De tal modo, la disociación es condición necesaria para la actividad ulterior de la fantasía.

Para agrupar posteriormente los diversos elementos, el hombre debe, ante todo, vulnerar la vinculación natural de los elementos tal y como fueron percibidos. Antes de crear la imagen de Natasha en La guerra y la paz, Tolstoi tuvo que extraer rasgos aislados de dos mujeres de su familia, sin los cuales no hubiera podido mezclarlos o integrarlos en el personaje de Natasha. Esta extracción de algunos rasgos, ignorando los demás, puede ser llamada con justeza disociación. Constituye un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada.

Saber extraer rasgos aislados de un complejo conjunto tiene importancia para todo el trabajo creador del hombre sobre las impresiones. Al proceso de disociación sigue el proceso de los cambios que sufren estos elementos disociados. Este proceso de cambios o modificaciones se basa en la dinámica de nuestras excitaciones nerviosas internas y de las imágenes concordantes con ellas. Pero las huellas de las impresiones externas no se aglomeran inmóviles en nuestro cerebro como los objetos en el fondo de una cesta, sino que constituyen procesos que se mueven, se transforman, cobran vida, mueren y en este movimiento radica la garantía de sus cambios bajo la influencia de factores internos, deformándolos y reelaborándolos. Sirva de ejemplo de tales cambios interiores, el proceso de subestimación y sobrestimación de elementos aislados de las impresiones que revisten una importancia tan enorme para la imaginación en general y para la imaginación infantil en particular.

Las magnitudes de la impresión real cambian de forma, aumentando o disminuyendo sus dimensiones naturales. El afán de los niños por exagerar, lo mismo que el afán de los adultos, tiene una raíz interna muy honda, debida en gran parte a la influencia que nuestro sentimiento interno ejerce sobre las impresiones exteriores. Exageramos porque querríamos ver las cosas aumentadas cuando esto corresponde a nuestra necesidad, a nuestro ánimo interno. El afán infantil de exagerar se refleja claramente en las imágenes de los cuentos. Gros cita a este respecto un cuento de su hija cuando tenía cinco años y medio:

Hubo una vez un rey -comenzaba la pequeña- *que tenía una hija chiquitita, tendida en su cuna, y al acercarse a ella supo que era su hija. Luego se casó. Cuando estaban sentados a la mesa, díjole el rey: tráeme, por favor, un jarrón de cerveza. Entonces ella le trajo una jarra de cerveza que medía tres varas de alta. Después se durmieron todos, menos el rey que los velaba, y si no se han muerto aún, estarán vivos todavía.*

Esta exageración -dice Gros- es debida al interés por todo lo sobresaliente y extraordinario, a lo que se agrega un sentimiento de orgullo ligado con la idea de poseer algo especial: ¡tengo 30 monedas, no, 50; no, 100; no 1000! También se da cuando digo ¡acabo de ver una mariposa tan grande como un gato, no, tan grande como una casa!

Büller señala con toda razón que en este proceso de modificaciones y, en particular, en la exageración, experimentan los niños operaciones con magnitudes desconocidas en su experiencia directa. En los ejemplos de imaginación numérica que cita Ribot puede verse fácilmente la inmensa importancia que tienen estos procesos de cambios y, en particular, de exageración. La imaginación numérica -dice- no alcanzó en ningún lugar un florecimiento tan grande como en los pueblos de Oriente. Ellos juegan con las cifras con audacia admirable y las derrochan con despilfarro. Así, en la cosmogonía caldea se dice que dios, el pez Oannes, consagró 259.200 años en educar a la humanidad, luego durante 432.000 años reinaron en la tierra diversas personalidades míticas y al cabo de estos 691.000 años el diluvio anegó la faz de la tierra (...). Pero, los hindúes fueron mucho más lejos inventando gigantescas unidades que sirven de base y de material para juegos fantásticos con las cifras. Los jainistas dividen el tiempo en dos períodos: ascendente y descendente, cada uno de los cuales tiene una prodigiosa duración: 2.000.000.000.000.000 años-océanos, siendo cada año-océano igual a 1.000.000.000.000.000 años (...). Al devoto budista deben provocar vértigos el pensar en semejantes magnitudes de tiempo.

Este tipo de juego con exageraciones numéricas resulta altamente importante para el hombre, como se comprueba vivamente en la astronomía y varias ciencias naturales que han de operar con cifras no menores sino notablemente superiores.

En las ciencias -dice Ribot- la representación numérica no reviste la forma de delirio semejante. Acusan a la ciencia de que al avanzar arrolla a la imaginación, mientras que, en realidad, lo que hace es abrir campos incomparablemente más amplios para la creación científica. La Astronomía flota en la inmensidad del tiempo y del espacio. Ve nacer a los mundos, los primeros destellos parpadeantes de las nebulosas que luego se convertirán en soles esplendorosos. Y estos soles, al enfriarse, serán cubiertos de manchas, perderán brillo y languidecerán. Los geólogos siguen el desarrollo del planeta que habitamos a través de toda una serie de cambios y cataclismos; prevé un futuro lejano en que la esfera terrestre, perdido el vapor de agua que protege su atmósfera de la excesiva irradiación de calor, deberá perecer de frío. Las hipótesis actuales en física y química sobre los

átomos y las partículas de los cuerpos no ceden por su audacia a las más atrevidas elucubraciones de la imaginación hindú.

Vemos así que la exageración, como la imaginación en general, son necesarias tanto en el arte como en la ciencia y sin esta capacidad, que tan graciosamente se mostraba en el cuento de la niña de cinco años y medio, la humanidad no hubiera podido crear la astronomía, ni la geología, ni la física.

El momento que sigue en los procesos imaginativos es la asociación, o sea, la agrupación de elementos disociados y modificados. Como señalamos anteriormente, esta asociación puede tener lugar sobre bases distintas y adoptar formas diferentes que van desde la agrupación puramente subjetiva de imágenes hasta el ensamblaje objetivo científico, propio, por ejemplo, de la representación geográfica. Y, finalmente, momento postrero y definitivo del trabajo previo de la imaginación, es la combinación de imágenes aisladas ajustándolas a un sistema, encajándolas en un cuadro complejo. Pero no termina en esto la actividad de la imaginación creadora, sino que, como apuntamos antes, el círculo de esta función se cerrará solamente cuando la imaginación se materialice o cristalice en imágenes externas.

De este proceso de cristalización o tránsito de lo imaginario a lo real hablaremos posteriormente. Ahora, al detenernos sólo en el aspecto interno de la imaginación, deberíamos aludir a los principales factores psicológicos de los cuales dependen todos estos procesos aislados. El análisis psicológico establece siempre que el primero de estos factores es la necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea. Si la vida que le rodea no le plantea al hombre tareas, si sus reacciones naturales y heredadas le equilibran plenamente con el mundo en que vive, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la acción creadora. El ser que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaría ningunos afanes y, ciertamente nada podría crear. Por eso en la base de toda acción creadora reside siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos.

Cada necesidad, -dice Ribot- toda aspiración, todo anhelo por sí o junto con otros puede servir así de impulso a la creación. El análisis psicológico deberá en cada caso distinguir *la creación espontánea* en estos elementos primarios (...). Cualquier invención tiene así origen motriz; la esencia básica de la invención creadora resulta motriz en todos los casos.

Las necesidades y deseos nada pueden crear por sí solos, son meros estímulos, solamente resortes creadores. Para inventar se necesita además otra condición: el surgimiento espontáneo de imágenes. Llamando surgimiento espontáneo a lo que aparece repentinamente, sin motivos aparentes que lo impulsen. Estos motivos existen prácticamente, pero su acción se confunde con una forma oculta del pensamiento por analogía con el estado emocional del ánimo, función inconsciente del cerebro.

La existencia de necesidades o de aspiraciones pone, así, en movimiento al proceso imaginativo reviviendo las huellas de las excitaciones nerviosas, con lo que brinda material para su funcionamiento. Ambas premisas son necesarias y suficientes para comprender la actividad de la imaginación y de todos los procesos que la integran.

Pueden surgir preguntas acerca de los factores de los que depende la imaginación. Por lo que a los factores psicológicos se refiere fueron ya enumerados por nosotros aunque en forma un tanto desordenada.

Mencionamos ya que la función imaginativa depende de la experiencia, de las necesidades y los intereses en los que aquélla se manifiesta. Es sencillo también comprender que depende de la capacidad combinativa ejercitada en esta actividad de dar forma material a los frutos de la imaginación; depende también de los conocimientos técnicos, de las tradiciones, es decir, de los modelos de creación que influyen en el ser humano. Todos estos factores tienen gran importancia pero, son tan simples y evidentes que no vamos a referirnos a ellos con detalle. Es mucho menos evidente y, por tanto, más importante, la acción de otro factor: el medio ambiente que nos rodea. Frecuentemente vemos en la imaginación una función exclusivamente interna, independiente de las condiciones externas, o en todo caso, dependiente de estas condiciones por un lado, un tanto en cuanto estas condiciones determinan el material en que debe trabajar la imaginación. Por lo que al propio proceso imaginativo se refiere, su dirección, pudiera de primera instancia parecer orientada sólo desde el interior por los sentimientos y las necesidades del hombre, condicionado por lo tanto a causas subjetivas, no objetivas. Realmente no es así, desde hace mucho tiempo que la psicología estableció una ley según la cual el ansia de crear se encuentra siempre en proporción inversa a la sencillez del medio ambiente.

Por esa razón -aduce Ribot- al comparar los negros con los blancos, los hombres primitivos con los civilizados, resulta que, para una cantidad igual de población abruma la desproporción del número de innovadores en uno y otro caso.

Weissman explica perfectamente esta dependencia de la creación respecto al medio al decir: Supongamos que en las islas Samoa nace un niño dotado de las cualidades y del genio de un Mozart. ¿Qué podría hacer? Lo más, ampliar la gama de tres o cuatro tonos a siete y componer algunas melodías algo más complicadas, pero sería tan incapaz de componer sinfonías como Arquímedes para inventar la máquina electrodinámica.

Todo inventor, por genial que sea, es siempre fruto de su época y de su ambiente. Su creación partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él. Por eso advertimos estricta secuencia en el desarrollo histórico de la ciencia y de la técnica. Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento. La obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma estará apoyada en las precedentes.

Eso mismo explica también la distribución desproporcionada de inventores e innovadores en las diversas clases sociales. Las clases privilegiadas han dado un porcentaje considerablemente mayor de creadores científicos, técnicos y artísticos por tener precisamente en sus manos todas las condiciones necesarias para la creación.

Habitualmente se habla tanto -dice Ribot- del vuelo libre de la fantasía y de la omnipotencia del genio, que se olvidan las condiciones sociológicas (sin hablar de otras) de las que a cada paso una y otro dependen. Por muy individual que parezca, toda creación incluye siempre en sí un coeficiente social. En este sentido ninguna invención será individual en el estricto sentido de la palabra, en todas ellas queda siempre alguna colaboración secreta, desconocida.

Capítulo 4

La imaginación del niño y del adolescente

La actividad de la imaginación creadora resulta ser muy complicada y dependiente de toda una serie de los más diversos factores. De aquí se desprende claramente por qué esta actividad no puede ser idéntica en el niño y en el joven ya que todos estos factores adoptan aspectos distintos en las diferentes épocas de la infancia. Por ello, en cada período de desarrollo infantil, la imaginación creadora actúa de modo singular, concordante con el peldaño de desarrollo en que se encuentra el niño. Ya advertimos que la imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se va acumulando y aumentando paulatinamente con profundas peculiaridades que la diferencian de la experiencia de los adultos. La actitud hacia el medio ambiente que con su sencillez y complejidad, con sus tradiciones y con sus influencias estimula y dirige el proceso creador, es también muy distinta en el niño. Son diferentes también los intereses del niño y del adulto y por todo ello se desprende que la imaginación del niño funciona de modo distinto que la del adulto.

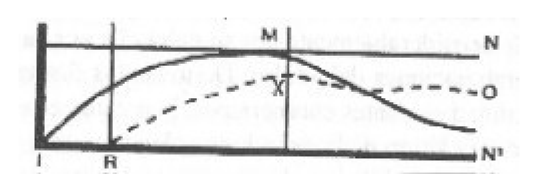
¿En qué se diferencia la imaginación del niño de la del adulto y cuál es la línea principal de su desarrollo en la edad infantil? Existe aún el criterio de que la imaginación del niño es más rica que la del adulto, considerándose que la infancia es la época en que más se desarrolla la fantasía y, según ello conforme crece el niño van en descenso su capacidad imaginativa y su fantasía.

Se basa este criterio en toda una serie de observaciones sobre la actividad de la fantasía. Los niños pueden hacer todo de todo, decía Goethe, y esta simplicidad, esta espontaneidad de la imaginación infantil, que ya no es libre en el adulto, suele confundirse con la amplitud o la riqueza de la fantasía del niño. Más tarde la creación de la imaginación infantil se diferencia clara y bruscamente de la experiencia del adulto, de lo que se deducía también que el niño vive más en el mundo de la fantasía que en el de la realidad. Son también notorios la inexactitud, la tergiversación de la experiencia real, la exageración, la afición por los cuentos y narraciones fantásticas características de los niños.

Todo esto, tomado en su conjunto, ha servido de base para afirmar que, en la edad infantil la fantasía es más rica y variada que la del adulto. Pero esta afirmación no resiste el examen científico, pues sabemos que la experiencia del niño es mucho más pobre que la del adulto. Sabemos también que sus intereses son más simples, más pobres y elementales; por último, su actitud hacia el medio ambiente carece de la complejidad, de la precisión y de la variedad que caracterizan la conducta del adulto, todo lo cual constituye los factores básicos determinantes de la función imaginativa. La imaginación del niño, como se deduce claramente de esto, no es más rica, sino más pobre que la del adulto; en el proceso de crecimiento del niño se desarrolla también su imaginación, que alcanza su madurez sólo en la edad adulta.

Los frutos de la verdadera imaginación creadora en todas las esferas de la actividad creadora pertenecen sólo a la fantasía ya madura. Conforme se acerca la madurez comienza a madurar también la imaginación y, en la edad de transición, en los adolescentes a partir del despertar sexual, se unen el pujante impulso de la imaginación con los primeros embriones de madurez de la fantasía. Más adelante,

los autores que han escrito acerca de la imaginación, aluden al estrecho vínculo entre el despertar y maduración sexual y el desarrollo de la imaginación. Se puede comprender este enlace si se tiene en cuenta que por entonces el adolescente asimila y resume un gran caudal de experiencia, se perfilan los así llamados intereses permanentes, se apagan rápidamente los intereses infantiles y, en relación con la madurez general, adquiere también forma definitiva la actividad de su imaginación.



Al analizar la imaginación creadora trazó Ribot la curva que se muestra y que refleja simbólicamente el desarrollo de la imaginación permitiendo comprender las peculiaridades de la imaginación infantil, la del hombre maduro y la del periodo transitorio a que ahora nos referimos. La ley primordial del desarrollo de la imaginación que refleja esta curva se formula así: la imaginación, en su desarrollo, atraviesa dos períodos separados por una fase crítica. La curva IM representa la marcha del desarrollo de la imaginación en el primer periodo. Asciende enérgicamente para mantenerse luego largo tiempo al nivel alcanzado. La línea RO punteada, refleja la marcha del desarrollo del intelecto o de la razón, que como muestra la figura, empieza más tarde y va elevándose más lentamente porque requiere mucha mayor acumulación de experiencia que ha de ser sometida a compleja elaboración. Sólo en el punto M coinciden ambas líneas del desarrollo de la imaginación y de la razón.

El lado izquierdo del diagrama muestra con claridad la peculiaridad de la imaginación en la edad infantil y que muchos investigadores confunden tomándola por riqueza imaginativa del niño. Siguiendo esta parte del dibujo se advierte fácilmente que en la edad infantil difiere mucho el desarrollo de la fantasía del desarrollo de la razón y que la relativa independencia de la imaginación infantil, su independencia respecto a la actividad de la razón, no es prueba de riqueza sino de pobreza de la fantasía infantil.

Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, pero confían más en los frutos de su fantasía y la controlan menos, y por eso la imaginación en el sentido vulgar, corriente de la palabra, o sea, algo inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto. Y no sólo el material con que la imaginación edifica es en el niño más pobre que en el adulto, sino que además, el carácter de las combinaciones a que se somete este material cede considerablemente por su calidad y por su variedad al de las combinaciones del adulto. De todas las formas de enlace con la realidad que antes enumeramos, la imaginación del niño se encuentra a la altura de la del adulto solamente en la primera, es decir, en la realidad de los elementos con los que edifica. Posiblemente la raíz emocional real de la imaginación del niño sea tan fuerte como la del adulto; pero en lo que afecta a las otras dos formas de vinculación debe advertirse que se van desarrollando sólo con los años, muy lentamente, gradualmente.

Desde el momento de encuentro en el punto M de ambas curvas del desarrollo de la imaginación y de la razón, el desarrollo ulterior de la imaginación (según la

línea MN) va sensiblemente paralelo al de la razón (según la línea XO), desapareciendo la divergencia típica de la infancia: la imaginación, estrechamente ligada con el raciocinio, marcha con él al mismo paso.

Estas dos formas intelectuales -dice Ribot- se mantienen ahora frente a frente como fuerzas contrincantes. La actividad imaginativa prosigue, pero previa transformación, adaptándose a condiciones racionales, por lo que ya no es pura imaginación, sino entremezclada. Sin embargo, esto no sucede siempre, pues en muchos casos el desarrollo toma otra variante señalada en el dibujo por la línea MN1 que cae rápidamente significando la caída o anulación de la fantasía. El caso más frecuente es que caiga la imaginación creadora. Sólo las imaginaciones superdotadas constituyen la excepción, la mayoría van entrando poco a poco en la prosa de la vida diaria, esconde los sueños adolescentes, hacen del amor una quimera, etc., etc. Se trata, sin embargo, de mera regresión, no de supresión, pues la imaginación creadora no desaparece totalmente en nadie, pero se manifiesta sólo de vez en cuando.

Efectivamente, allí donde se mantenga siquiera una ínfima parte de vida creadora, hay imaginación. Todo el mundo sabe que con la madurez suele descender la curva de la vida creadora. Examinemos ahora más de cerca la fase crítica MX que delimita ambos períodos. Ya advertimos que esta fase caracteriza la edad de transición, que ahora nos interesa preferentemente. Si comprendemos la peculiaridad de esa especie de puerto montañoso por el que pasa ahora la curva de la imaginación, tendremos la llave para comprender justamente todo el proceso creador en esa edad. Es un período en el que tiene lugar hondo cambio en la imaginación pasando de subjetiva a objetiva. Desde el punto de vista fisiológico se debe esta crisis a la formación de un organismo adulto, de un cerebro adulto, pero desde el punto de vista psicológico se debe al antagonismo entre la pura imaginación subjetiva y el enfoque racional de los procesos, dicho con otras palabras: entre la inestabilidad y la estabilidad del pensamiento.

Sabemos que la edad intermedia se caracteriza en general por toda una serie de relaciones antitéticas, contradictorias, de momentos polarizados, es precisamente por ello por lo que esa edad se llama edad crítica o transitoria, es la edad en la que se rompe el equilibrio del organismo infantil sin que se haya podido aún encontrar el equilibrio del organismo adulto. La imaginación en este período se caracteriza por la superación, el desplome y la búsqueda de un nuevo equilibrio. Es muy fácil ver que la actividad de la imaginación en el aspecto en que se manifiesta en el niño, en el adolescente, va desapareciendo, al advertir que, por lo general o en la mayoría de los casos, al llegar a esa edad, pierde el niño la afición al dibujo. Siguen dibujando algunos niños, generalmente superdotados o atraídos por circunstancias externas como pueden ser clases especiales de dibujo, etc. El niño empieza a criticar sus propios dibujos, los esquemas infantiles dejan de satisfacerle, le parecen demasiado subjetivos hasta llegar a cerciorarse de que no sabe dibujar y deja el dibujo. Análoga desaparición de la fantasía infantil vemos también en que el niño deja de interesarse por los juegos ingenuos de años anteriores, por los cuentos de hadas, por los cuentos en general. Surge entonces una nueva forma, doble, de la fantasía que se ve fácilmente en el hecho de que la literatura se convierte en la actividad más extendida y masiva de la función imaginativa. Se estimula por un vigoroso auge de vivencias subjetivas, por la extensión y el ahondamiento de la vida íntima del adolescente que está creando por entonces su propio mundo interior. Todo este aspecto subjetivo anhela materializarse en forma objetiva: en versos, en cuentos, en todas las formas artísticas que el adolescente toma de la literatura de los adultos que le rodean. Esta imaginación contradictoria se desarrolla por la línea del apagamiento sucesivo de los momentos subjetivos y por la línea del crecimiento y robustecimiento de los momentos objetivos.

Frecuentemente muy pronto también, como regla general, en el adolescente se reduce el interés por su propia actividad literaria que enfoca ya de modo crítico, como hiciera antes con sus dibujos; no le satisface ya la insuficiente objetividad de sus escritos y deja de escribir. Resulta así que el auge de la imaginación y la profundidad de su transformación caracterizan a la fase crítica.

En esta época asoman con toda claridad dos tipos fundamentales de imaginación: plástica y emocional, o exterior e interior. Ambos tipos fundamentales se caracterizan especialmente por el material del que construye la fantasía y por las leyes de su edificación. La imaginación plástica emplea preferentemente impresiones exteriores, construye con elementos tomados del exterior; lo emocional, por el contrario, construye con elementos tomados de adentro. Podemos designar a una objetiva y subjetiva a la otra. La aparición de uno o de otro tipo de imaginación y su diferenciación gradual son características precisamente de esta edad.

En este sentido es preciso señalar también el doble papel que puede desempeñar la imaginación en la conducta del hombre: de modo idéntico puede acercar y alejar al hombre de la realidad. Janet dice: La propia ciencia, por lo menos la ciencia natural, no es posible sin imaginación. Con su ayuda atisba Newton el futuro y Cuvier el pasado. Las grandes hipótesis, de donde nacen las grandes teorías son en esencia hijas de la imaginación. Sin embargo, Pascal dice con toda razón que la imaginación es una maestra muy astuta: Sugiere -dice Compeyré- muchos más errores que ayuda a descubrir verdades... Inclina al investigador confiado a apartar juicios y observaciones, tomando por verdades probadas las figuraciones de sus fantasías; nos aleja de la realidad con sus engaños sublimes y, según la atinada expresión de Malebranche, se vuelve la niña mimada que pone la casa en desorden. Estos lados peligrosos de la imaginación suelen manifestarse con mucha frecuencia en la edad de transición. Es muy fácil satisfacerse en la imaginación y la caída en la contemplación, la huida al mundo de los sueños suelen desviar la energía y la voluntad del adolescente del mundo de lo real.

Algunos autores llegan incluso a considerar que el fomento de la meditación y el aislamiento, el hermetismo, el ensimismamiento con ella relacionados constituyen rasgo característico de esta edad. Más preciso sería decir que todos estos fenómenos constituyen el lado sombrío de esta edad. La sombra de melancolía que cae sobre esta edad, este doble papel de la imaginación, hace de ella un proceso complicado, extremadamente difícil de asimilar.

Si el pedagogo práctico -dice Gros-, desea desarrollar acertadamente la preciosa capacidad de la fantasía creadora, se plantea difícil tarea: domar este salvaje y asustadizo caballo de noble raza y adiestrarlo para prestar buenos servicios.

Como ya dijimos, Pascal llamó a la imaginación una *maestra muy astuta*. Goethe la llamó la *precursora de la razón*. Ambos tenían razón.

Cabe preguntar si la actividad creadora depende del talento, estando muy extendido el criterio de que crear es patrimonio de elegidos y que sólo el que posee un talento especial debe fomentarlo en sí y puede considerarse llamado para crear, pero semejante planteamiento no es justo, como ya antes tratamos de aclarar. Si consideramos que la creación consiste, en su verdadero sentido psicológico, en hacer algo nuevo, es fácil llegar a la conclusión de que todos podemos crear en mayor o menor grado y que la creación es acompañante normal y constante del desarrollo infantil.

En la edad infantil encontramos los llamados *niños prodigio* al demostrar, desde la edad temprana, rápida maduración de alguna capacidad especial. Es lo más frecuente encontrar estos casos en la esfera musical, pero se encuentran también, aunque en menor proporción, en otras ramas del arte, como Willy Ferrero que hace 20 años adquirió renombre mundial por sus extraordinarias dotes musicales en edad muy temprana. Hay niños prodigio que con 6 o 7 años de edad dirigen orquestas sinfónicas, interpretan composiciones musicales muy complejas, tocan de maravilla instrumentos musicales, etc. Pero ya desde hace tiempo se advirtió que en estos casos de desarrollo prematuro y extraordinario hay algo cercano a lo patológico, o sea a lo anormal.

Y es aún más importante, hay una regla que no conoce casi excepciones, según la cual estos niños prodigio maduros prematuramente que, en circunstancias de desarrollo normal hubieran debido superar a todos los genios conocidos en la historia de la humanidad, por lo general, a medida que van creciendo, pierden su talento sin que hayan logrado crear hasta hoy en la historia del arte ni una sola obra de cierto valor.

Las peculiaridades típicas de la creación infantil se dan sobre todo en los niños normales, no en los niños prodigio, lo que no quiere decir que la capacidad ni el talento dejen de manifestarse en edades tempranas. La biografía de los grandes hombres nos enseña que muchos de ellos dieron ya muestras de genialidad a los pocos años.

Como ejemplos de madurez rápida o precocidad podemos recordar a Mozart a los tres años, a Mendelson a los cinco, a Haydn a los cuatro; Haendel y Weber componían a los 12 años, Shubert a los 11, Cherubini a los 13 (...). En las artes plásticas tarda algo más en manifestarse la vocación creadora, por término medio a los 14 años, pero en Giotto se manifestó a los diez años, como en Van Dyck, en Rafael a los ocho, igual que en Gres, en Miguel Ángel a los trece, en Durero a los quince, en Bernini a los doce, en Rubens y en Jordaens también muy pronto. En poesía no recordamos obras de alto valor que hubieran sido escritas antes de los 16 años.

Pero estos síntomas de la futura genialidad estaban aún muy lejos de la verdadera creación magnífica, eran sólo fulguraciones que anunciaban de lejos la tempestad que se acercaba, heraldos del florecimiento futuro.

Capítulo 5

Los tormentos de la creación

Crear es fuente de júbilo para el hombre, pero acarrea también sufrimientos conocidos con el nombre de *los tormentos de la creación*. Crear es difícil, la demanda creadora no siempre coincide con la posibilidad de crear y de aquí surge, como dice Dostoievski, la tortura de que la palabra no siga al pensamiento. Los poetas llaman a este sufrimiento, tormento de la palabra.

No existe en el mundo martirio mayor que el tormento de la palabra, en vano, a veces, labios enloquecidos exhalan gritos: en vano, a veces está el alma presta a arder de amor; es mísero y frío nuestro pobre lenguaje. El anhelo de transmitir en palabras los sentimientos o ideas que nos dominan, el deseo de contagiar con este sentimiento a los demás y, al mismo tiempo, la comprensión de la imposibilidad de poder hacerlo, suele aparecer reciamente expresado en la obra literaria de la juventud. En sus primeras poesías Lermontov lo expresaba así:

Con la letra fría, es difícil explicar
las pugnas del alma.
No posee el hombre sonidos bastante fuertes
para expresar el ansia de beatitud.
Siento la pasión exaltada,
pero palabras no encuentro,
y en ese instante
presto estoy a sacrificarme para,
de algún modo,
verter siquiera su sombra en otro pecho.

A. Gornfeld, en su artículo dedicado a la tortura de la palabra, recuerda al héroe de los episodios de Uspiénski, el caminante de las Observaciones de un holgazán.

La escena en que el infeliz, no hallando palabras para expresar la idea gigantesca que le domina, se atormenta en su impotencia y va a orar ante una imagen para que dios le dé comprensión*, deja una impresión de indescriptible agobio. Y, en realidad, todo lo que sufre este pobre espíritu abatido en nada se diferencia de la tortura de la palabra que experimenta el poeta o el pensador, que dice con casi las mismas palabras: Yo te diría, amigo mío, sin ocultarte ni pizca, pero me faltan palabras... ¡Mira lo que te voy a decir! Lo tengo en mi mente, pero no me salen las palabras. ¡Ay, ay, qué estúpida desgracia la nuestra!* Pero, a veces, las tinieblas son rotas por rayos de luz brillante: se aclara la mente del desgraciado y, a él como al poeta *de un momento a otro tomase el misterio una imagen conocida, y comienza a explicarlo:*

- Supongamos, por ejemplo, que yo, voy a la tierra, pues de la tierra salí. Supongamos que vuelvo a la tierra, por ejemplo, de regreso; ¿cómo podrían, entonces, obligarme a pagar por ella?

- Bien, bien, exclamamos con júbilo.

- Aguanta. Aquí falta aún una palabra... ven, señores, algo falta aquí.

Se levantó el caminante y se plantó en medio de la habitación, disponiéndose a doblar otro dedo de la mano.

- Aquí no se ha dicho aún nada de lo más importante. Y hay que hacer así: porque, por ejemplo... -se calló un momento y preguntó con viveza-, el alma ¿quién te la dio?

- Dios.

- Cierto. Bien, ahora mira hacia acá...

Nos preparábamos para *mirar* cuando el caminante volvió a callar, perdió energía y dándose con las manos en los muslos, exclamó con desesperación:

- No. Nada hay que hacer. Nada es así... ¡Ay, Dios mío! Sí, yo te diré una cosa. Aquí hay que hablar de allá. Hay que hablar desde allá. Hace falta hablar del corazón. No, nada.

Nos detuvimos en esta cuestión no porque los agudos sufrimientos vinculados con la creación tuviesen alguna seria influencia en la suerte futura del adolescente en desarrollo; ni tampoco porque padezca este sufrimiento de modo más fuerte, más trágico, sino porque este fenómeno nos descubre el último y principal rasgo de la imaginación sin el cual el cuadro que hemos trazado quedaría incompleto en lo más esencial. Consiste este rasgo en el afán de la imaginación por crear; y esto es la raíz auténtica y el principio motor de la creación. Todo fruto de la imaginación, que surge de la realidad, se afana por describir un círculo completo y así encarnar de nuevo en lo real.

La estructura imaginativa surgida en respuesta a nuestro anhelo, a nuestra excitación, tiende a encamar en la vida. En virtud de los impulsos encerrados en ella, la imaginación tiende a ser creadora, es decir, activa, transformadora de aquello hacia lo que tiende su actividad. En este sentido Ribot compara con justeza la contemplación con la apatía. Para él esta inacertada forma de la imaginación creadora es totalmente similar a voluntad impotente. Dice: La imaginación en la esfera intelectual corresponde a la voluntad en la esfera del movimiento... Los hombres siempre desean alguna cosa, sea algo valioso o una nadería; inventan siempre también para un fin determinado, se trate de Napoleón planeando una batalla o de un cocinero preparando un plato nuevo.

En toda su forma normal la voluntad termina en movimiento, pero en las gentes indecisas y faltas de voluntad no terminan nunca las vacilaciones, o las decisiones quedan sin ser cumplidas, incapaces de ser realizadas y comprobadas en la práctica. La imaginación creadora, en toda su forma trata exteriormente de afianzarse en actos que no existan tan sólo para su autor, sino también para todos los demás. Por el contrario, para todos los puramente contemplativos la imaginación permanece en el interior de su esfera en estado de elaboración deficiente, sin materializarse en obras artísticas o realizaciones prácticas. La contemplación viene a equivaler a abulia y los soñadores son incapaces de manifestar imaginación creadora.

Lo ideal consistiría en construir una imagen creadora y sólo sería una fuerza viva, real, cuando dirigiese las acciones y la conducta de las gentes, tendiendo a materializarse y a realizarse. Si dividimos la ensoñación y la imaginación creadora como dos formas extremas y en esencia diferentes de la fantasía será claro que en general, la educación del niño en la formación de imágenes posee no sólo valor parcial de ejercitación y fomento de una función aislada cualquiera, sino que posee

importancia total que se refleja en toda la conducta del ser humano. En tal sentido el papel de la imaginación en el futuro no será menor del que tiene en la actualidad.

El papel de la fantasía -decía Lunacharski- en el futuro no será en modo alguno menor que hoy. Es muy probable que tome un carácter peculiar, combinando elementos científicos experimentales con los vuelos más vertiginosos de la fantasía intelectual y figurativa.

Si tomamos en cuenta lo antes señalado, precisamente, que imaginación es impulso creador, estaremos de acuerdo con este planteamiento con que Ribot sella sus investigaciones:

Con su obra, la imaginación creadora penetra toda la vida personal y social, imaginativa y práctica en todos sus aspectos: es omnipresente.

Capítulo 6

La creación literaria en la edad escolar

De todas las formas de creación, la literaria u oral es el arte más típico de la edad escolar. Sabemos que en la edad temprana, todos los niños pasan a través de varias etapas de dibujo, pues el dibujo es el modo de expresión típico de la edad preescolar particularmente. En esos años, les gusta a los niños dibujar, sin ser estimulados por los adultos; a veces basta el más simple estímulo para que el niño comience a dibujar.

Las observaciones demuestran que todos los niños dibujan y las etapas a través de las cuales pasan en sus dibujos son más o menos comunes para los niños de la misma edad. En esos años el dibujo es ocupación predilecta de los niños, pero al comenzar la edad escolar, empieza a disminuir su afición al dibujo y, en muchos, incluso en su mayoría, desaparece por completo de no ser estimulada. Sólo en algunos niños, de los mejor dotados para ello, se conserva esta afición, y eso entre los grupos infantiles que disfrutan en casa y en la escuela de condiciones que estimulan su afición al dibujo y les impulsan a desarrollarla. Evidentemente, existe cierta relación interior entre la personalidad del niño en esa edad y su afición al dibujo. Por lo visto, la concentración de las fuerzas creadoras del niño en el dibujo no es casual, sino porque es precisamente el dibujo lo que permite al niño de esa edad expresar más fácilmente sus inquietudes. Al pasar a otra fase de desarrollo, el niño se eleva a un escalón superior en su edad, transformándose y cambiando también el carácter de su obra creadora.

El dibujo queda atrás, como etapa ya rebasada y su lugar empieza a ser ocupado por el arte literario de expresión que domina sobre todo en el período de maduración sexual del adolescente. Algunos autores llegan incluso a suponer que sólo a partir de esa edad puede hablarse en propiedad de creación literaria en los niños. La propia creación literaria -dice el profesor Soloviov-, en el sentido auténtico de la palabra, toma su origen precisamente al iniciarse la madurez sexual. Se necesita un caudal suficiente de vivencias personales, de experiencias vividas, hay que saber analizar las relaciones humanas en medios diversos para poder expresar en palabras algo personal, nuevo (con criterio propio) encarnando y combinando hechos de la vida real. El niño pequeño, que empieza a ir a la escuela, no puede hacerlo aún y, por lo tanto, su creación tiene un carácter condicional y, en muchos aspectos sumamente ingenuo.

Hay un hecho básico que muestra de modo convincente que el niño debe crecer hasta alcanzar capacidad literaria. Para esto debe el niño acumular numerosas experiencias, debe lograr muy elevado dominio de la palabra, debe llevar su mundo interior a un grado altísimo de desarrollo. Este hecho a que nos referimos se cifra en el retraso en los niños del lenguaje escrito respecto del lenguaje hablado.

Como es sabido -dice Gaupp- la expresión escrita de las ideas y de los sentimientos por los escolares va muy por detrás de su capacidad de expresarlo oralmente, sin que sea fácil explicarlo. Cuando se habla con un niño o una niña con talento de cosas que comprenden bien, que les interesan, suelen dar respuestas atinadas y vivas descripciones, siendo grato conversar con ellos. Pero si a esos mismos niños se les pide componer libremente por escrito un relato sobre el mismo tema de que acaban de hablar, no sacaremos de ellos más que unas cuantas frases

vacías. ¡Qué monótonas, pobres de contenido y forzadas son las cartas de los escolares a sus padres ausentes y cuán vivos y ricos suelen ser sus relatos verbales cuando los padres regresan! Parece como si cuando el niño toma la pluma en la mano se frenase su mente, es como si le asustase el trabajo de escribir. *Yo no sé qué escribir. No me viene nada a la cabeza* suelen lamentarse los niños. De aquí lo erróneo, sobre todo cuando se trata de alumnos de las primeras clases, de juzgar el grado de madurez intelectual, la inteligencia de los niños, en base a sus composiciones escolares.

Esta falta de correspondencia entre el desarrollo del lenguaje hablado y del lenguaje escrito se debe sobre todo a la diversidad de las dificultades que encuentra el niño para expresarse de palabra o por escrito; cuando el niño se enfrenta a una dificultad mayor, a una tarea más difícil se esfuerza por superarla, como si fuese mucho más pequeño.

Basta con complicar el trabajo del niño con la palabra -dice Blonski- plantearle alguna tarea difícil, por ejemplo, hacerle expresarse en el papel, y veremos inmediatamente que su lenguaje escrito es más infantil que su lenguaje hablado: aparecen en el papel palabras que no tienen relación, sueltas, con numerosos imperativos. Lo mismo puede verse completamente en todo; cuando el niño realiza algún esfuerzo mental difícil vuelve a sentir todas las peculiaridades de cuando era más pequeño. Si mostramos a un niño de siete años un cuadro de contenido adecuado a su edad y le pedimos que nos hable de lo que está viendo en el cuadro, lo hará como corresponde a los siete años, o sea, contará lo que pasa en el cuadro. Pero si le mostramos un cuadro difícil para él, se pondrá a hablar como si tuviese sólo tres años, enumerando deshilvanadamente objetos dibujados en el cuadro.

Lo mismo ocurre cuando el niño pasa del lenguaje oral al escrito. El lenguaje escrito le resulta más difícil porque tiene sus propias leyes, con frecuencia diferentes a las del lenguaje hablado, y el niño no domina aún bien estas leyes.

Frecuentemente estas dificultades que experimenta el niño al pasar al lenguaje escrito se justifican por causas internas más profundas. El lenguaje oral resulta siempre comprensible para el niño ya que surge de la comunicación viva con otras personas, constituye una reacción completamente natural, como el eco del niño a lo que se hace a su alrededor y atrae su atención. Al pasar al lenguaje escrito, mucho más condicional y abstracto, a veces no comprende el niño para qué es necesario escribir.

Esto se manifiesta sobre todo en los casos en que el niño escribe tareas sobre temas dados en la escuela. En la antigua escuela se impulsaba la actividad creadora literaria de los escolares en temas planteados por el maestro para componer, y se hacía que los niños desarrollasen por escrito estos temas ajustándose lo más posible al estilo literario de los mayores o al estilo de los libros que habían leído. Estos temas solían ser ajenos a la comprensión de los alumnos, no tocaban su imaginación, ni sus sentimientos. Se les mostraba a los niños ejemplos de cómo debían escribir y muy raramente el propio trabajo se relacionaba con algún fin comprensible para los niños, cercano a ellos y a su alcance. Los pedagogos que procedían de este modo orientaban mal la creación literaria del niño, mataban su belleza natural, la peculiaridad y el brillo del lenguaje infantil, dificultaban el dominio del lenguaje escrito como medio especial de expresar sus ideas, sus sentimientos, induciendo en los niños la *jerga escolar* -al decir de Blonski- que aparecía inyectando mecánicamente en los niños el lenguaje artificial, libresco, de los mayores.

El principal arte del maestro para enseñar el idioma -decía Tolstoi- y el ejercicio principal a este fin, en la orientación del niño al escribir composiciones reside en la variedad de temas, y no sólo en su planteamiento, más aún, en ofrecer amplia elección, e indicando el volumen de la composición, enseñando los métodos iniciales. Muchos alumnos inteligentes y capaces escribían simplezas *cundía el incendio, empezaron a empujar, pero yo salí a la calle*, y nada resultaba pese a que el tema de la composición era rico y que lo descrito dejaba honda impresión en el niño. Este no comprendía lo principal: ¿para qué había que escribir y qué había de bueno en ello? No comprendían el arte, la belleza de representar la vida en la palabra y la atracción de este arte.

Por ello, es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre temática que comprenda en su interior, que le emocione y, especialmente, le estimule a expresar con palabras su mundo interno. Con mucha frecuencia el niño escribe mal porque no tiene de qué escribir.

Hay que habituar al niño -dice Blonski- a escribir sólo sobre lo que conoce bien, en aquello que ha meditado mucho y profundamente. Nada más nocivo para el niño que imponerle temas en los que haya pensado poco y de los que no sepa qué decir, esto equivaldría a educar escritores vacíos, superficiales. Para hacer del niño un escritor es preciso imbuir en él fuerte interés hacia la vida que le rodea. El niño escribe mejor sobre aquello que más le interesa, sobre todo cuando lo conoce bien. Hay que educar al niño a escribir sobre lo que le interesa hondamente, en lo que ha pensado mucho y con profundidad, en lo que conoce bien y se orienta fácilmente. Hay que enseñar al niño a no escribir nunca de lo que no sabe, de lo que no le interesa. Y, por cierto, hay maestros que proceden completamente al contrario, con lo que matan al escritor en el niño.

Por eso, aconseja Blonski elegir los tipos de obras literarias más adecuados para los niños tales como notas, cartas, pequeños relatos.

Si la escuela quiere ser pedagógica debe dar lugar precisamente a estas obras literarias. Por cierto que el género epistolar (cartas íntimas y de negocios) es el más extendido en el mundo. Claro está que el deseo de relacionarse con los amigos ausentes sirve de estímulo a la correspondencia epistolar, por lo que resultan artificiales y falsas las cartas que se dirigen a personas desconocidas o sin tener motivaciones reales.

Por consiguiente, la tarea consiste en infundir en el niño el deseo de escribir y ayudarle a dominar los medios de hacerlo. Basándose en su experiencia personal describió admirablemente Tolstoi cómo despertar en los hijos de los campesinos la afición a escribir. En su artículo *¿A quién y de qué enseñar a escribir: los hijos de los campesinos de nosotros o nosotros de ellos?*, el gran escritor llegó a la conclusión, a primera vista paradójica, de que somos precisamente nosotros, los adultos, y hasta los escritores, por grandes que sean, los que debemos aprender a escribir de los niños campesinos y no a la inversa. En la experiencia de despertar la afición a escribir entre los niños campesinos se advierte con palmaria claridad la marcha del proceso de la afición literaria en el niño, cómo se engendra, cómo se desarrolla y qué papel puede desempeñar en ello el pedagogo si desea ayudar al buen desarrollo de ese proceso. La esencia de este descubrimiento de Tolstoi se encierra en que supo advertir en la creación infantil rasgos propios exclusivamente de esa edad y comprendió que la verdadera tarea del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario. Tolstoi solía

plantear ante sus alumnos escribir composiciones sobre el refrán: *Con la cuchara te da de comer y con el mango te saca los ojos.*

Imagínate -decía yo- *que un labriego albergó en su casa a un pobre cualquiera y luego le echa en cara el bien que le había hecho, resultando así que* le dio de comer con la cuchara, y con el mango le pinchó el ojo. Al principio los niños se resistían a escribir temiendo que era superior a sus fuerzas y, entonces el propio Tolstoi se puso a escribir. Escribió la primera página: Todo el que no esté advertido pero que posea el sentido popular y artístico, al leer esta primera página escrita por mí -decía- y las demás páginas del relato escritas por los propios niños, distinguirá esta primera página de las restantes como a la mosca caída en la leche, por lo falsa, artificial y escrita en lenguaje tan malo...

Me parecía tan extraño que un muchacho campesino, semianalfabeto mostrase de repente una tal fuerza artística consciente como no pudiera alcanzar el propio Goethe en la inaccesible cumbre de su desarrollo. Me parecía tan extraño y deprimente que yo, autor de la infancia, que merecí cierto éxito y notoriedad como talento artístico entre el público culto de Rusia, que yo en asuntos de arte no sólo no puedo indicar ni ayudar a un Semioncillo o un Feodorillo cualquiera de once años, sino que a duras penas y eso en un momento de feliz inspiración, puedo seguirles y entenderles. Me parecía esto tan extraño que no podía creerme lo que sucedió ayer.

¿Cómo logró Tolstoi despertar en niños que hasta entonces, ignoraban por completo lo que era la creación artística, esta compleja y difícil forma de expresión? Los niños empezaron a crear colectivamente: Tolstoi les contaba y ellos repetían a su modo.

Alguien dijo que ese viejo era un brujo; otro dijo: no, no es necesario, será sencillamente un soldado, no mejor será que les robe, pero no, así no sería como en el refrán, etc. -decían los niños y todos ellos tomaban parte en el cuento, sintiéndose interesados y atraídos por el propio proceso de la composición, era así el primer impulso hacia el trabajo creador inspirado-. *Así* -decía Tolstoi- *sintieron ellos evidentemente por vez primera el encanto de fijar en palabras los detalles artísticos.* Los niños inventaban, creaban figuras de personajes protagonistas, describían su aspecto exterior, toda una serie de detalles, episodios aislados fijando todo ello en forma oral determinada y precisa.

Sus ojos le brillaron casi con lágrimas -decía Tolstoi del niño que relataba-*, sus bracitos morenos, delgados, se retorcían nerviosamente; se enfadaba conmigo y repetía sin cesar: ¿escribió ya?, ¿escribió ya? Trataba con despótica seriedad a todos los demás, quería hablar él solo, y no hablaba como se relata, sino como se escribe, es decir, cincelando artísticamente, con palabras, imágenes, sentimientos; por ejemplo, no toleraba alterar el orden de las palabras, si decía:* las piernas tengo heridas *no dejaba decir* tengo heridas las piernas. Y en este ejemplo podemos ver cuán vigoroso era el sentido de la forma verbal en este niño que por primera vez abordaba la creación literaria.

Alterar el orden de las palabras viene a ser en el lenguaje artístico algo así como la melodía en la música o el dibujo en el cuadro. Y, al decir de Tolstoi, el sentido del dibujo verbal, el detalle pintoresco, el sentido de la medida, estaba altamente desarrollado en el niño. Éste jugaba al inventar, cuando hablaba por boca de sus protagonistas decía: *se expresaba a veces con un tono tan fatigado y calmado, habitualmente serio y al propio tiempo bondadoso, apoyando la cabeza en la mano, que los niños se retorcían de risa*. Los niños sentían y comprendían esta auténtica colaboración con el escritor adulto como un trabajo verdaderamente de

cooperación, en el cual se sentían auténticamente iguales a los mayores. *¿Y se va a publicar?* Preguntó un niño a Tolstoi. *Lo publicaremos así: autores: Makárov, Morósov y Tolstoi.* Así se sentían los niños coautores de la obra común.

No cabe duda -decía Tolstoi-*. No se trataba de algo casual, sino de obra consciente... En la literatura rusa no he encontrado nada parecido a estas páginas...*

En base a esta experiencia llegaba Tolstoi a plantear que, a su parecer, para educar al niño en el arte literario basta solamente con proporcionarle estímulo y material para crear. *Necesita de mí tan sólo material para completarse de modo armónico y polifacético. En cuanto le dejé en plena libertad y dejé de llevarle de la mano, escribió una obra poética sin precedente en la literatura rusa. Y por eso, estoy convencido de que no debemos enseñar a escribir y componer sobre todo en poesía a los niños en general y a los niños campesinos en particular. Todo lo que podemos hacer por ellos es enseñarles a enfocar el trabajo literario.*

Si pudiésemos llamar métodos a lo que yo hice para lograr este fin, estos métodos consisten en lo siguiente: Primero: brindarles el más extenso y variado conjunto de temas, no inventados a propósito para ellos, sino entre los más serios y que interesaban al propio maestro. Segundo: dar a leer a los niños libros infantiles y proponer como ejemplos sólo cuentos infantiles. Tercero: (de especial importancia) al examinar los cuadernos en que escribían sus composiciones no hacer jamás a los niños observaciones acerca de la limpieza, de la caligrafía, de la ortografía, ni, lo que es básico, sobre la composición o la lógica del relato. Cuarto: como las dificultades de la composición no se refieren al volumen ni al contenido, sino al tema artístico, la secuencia residirá no en el volumen ni en el contenido, ni en el lenguaje, sino en la trama...

Por muy aleccionadora que sea la experiencia de Tolstoi, se refleja en su interpretación la idealización de la edad infantil y la actitud negativa hacia la cultura y la creación artística que caracterizaban sus concepciones religiosas en el último período de su vida. Según los enfoques reaccionarios de Tolstoi:

Nuestro ideal está en el pasado, no en el futuro. La educación corrompe y no corrige al hombre; no se puede enseñar ni educar al niño por la sencilla razón de que el niño está más cerca que yo, más cerca que cualquier adulto, al ideal de armonía, verdad, belleza y bien hasta el cual, en mi orgullo, quiero elevarle. El conocimiento de ese ideal está en él más fuerte que en mí.

Estos enfoques recuerdan algo de las enseñanzas de Rousseau, rebasadas ya por la ciencia: *El hombre nace perfecto* afirmaba grandilocuentemente y estas palabras de Rousseau permanecen como rocas ciertas y enhiestas. El hombre al nacer constituye el prototipo de la armonía, la verdad, la belleza, del bien.

En este incorrecto enfoque de la perfección de la naturaleza del niño se encuentra el segundo de los errores que comete Tolstoi respecto a la educación. Si la perfección queda atrás y no por delante de nosotros, resulta por completo lógico negar toda significación, todo sentido y posibilidades de la educación. Pero basta con rechazar esa primera afirmación, no respaldada por los hechos para ver con toda claridad que la educación en general y la educación literaria de los niños en particular es, no sólo posible, sino totalmente inevitable. Se desprende fácilmente también de lo anterior, que, Tolstoi no hizo otra cosa con los niños campesinos que darles educación literaria. Despertó en ellos formas de expresar sus vivencias y su enfoque del mundo que no conocían en modo alguno hasta entonces, y junto con los niños inventaba, construía, combinaba, les inspiraba, les planteaba temas, es

decir, canalizaba en lo principal todo el proceso de su actividad creadora, les mostraba métodos literarios, etc. Y todo eso es educar, en el sentido más exacto de esta palabra.

La comprensión justa y científica de la educación no consiste en modo alguno en inocular artificialmente en los niños, ideales, sentimientos o criterios que les sean completamente ajenos. La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en sí, ayudarle a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada. Eso es precisamente lo que hacía Tolstoi con los niños de su relato. Lo que ahora más nos importa no es la teoría general de Tolstoi sobre la educación, nos interesa la admirable descripción que nos hace del despertar de la creación literaria en las páginas antes citadas.

En los niños abandonados y vagabundos se ve de modo más evidente cómo los niños escriben con más deseo cuando sienten la necesidad de escribir. En estos niños el arte de la palabra suele manifestarse sobre todo en forma de canciones entonadas por ellos mismos para reflejar todos los aspectos de su vida. Son por lo general tristes, melancólicas. *Desde el cochero hasta el primer poeta, todos cantamos melancólicamente* -decía Pushkin-. En los cantos de los niños vagabundos se refleja toda la negrura, toda la dificultad de su existencia. La cárcel, la muerte prematura, la enfermedad, la orfandad, el abandono, la indefensión son los motivos permanentes, principales de estas canciones, aunque también aparece en ellas otra nota, la de jactancia, al cantar con arrogancia sus hazañas:

Cayó la noche sombría
Empuñé el hierro en mis manos.
Subí a la cabaña ajena
Y en un instante forcé la ventana...

cantaba uno de esos muchachos, pero en sus palabras se sentía el eco natural a la infinita tragedia de su vida, la lógica y comprensible protesta por su destino miserable.

Hubo un tiempo en que hubiese querido vuestra mano de ayuda, ahora ya tengo endurecida el alma y decidí echarme a robar. Podéis escupirme, tirarme piedras, todo lo aguantaré, a todo estoy acostumbrado, y no espero compasión de vosotros, a nadie importo ya nada.

Hace algunos años se llevó a cabo una interesante experiencia intentando reunir relatos personales de los niños abandonados. Anna Grinber reunió 70 relatos escritos por niños abandonados de 14 a 15 años. En esta recopilación se expresaba que: *Todos ellos escribieron con seriedad e interés acerca de sus vidas. Había entre ellos analfabetos y poco instruidos que, pese a todas las dificultades, se abrían paso hacia las mesas, buscando papel y alguna de las pocas plumas que había, se hacían sitio, se santiguaban y durante varias horas, devota y cuidadosamente dibujaban, pintaban, preguntaban a los vecinos, copiaban y confrontaban con trozos de páginas de algún libro destrozado que cayera casualmente en sus manos. En estos relatos, con excepción de los niños que no querían descubrirse del todo y permanecían herméticos o insinceros, se reflejaban los rasgos principales de toda obra semejante. Lo que se ha ido acumulando dentro, duele, quiere salir al exterior, exige ser expresado, anhela moderarse en palabras. Cuando los niños tienen de qué escribir, lo hacen con toda seriedad.*

Con esto pongo fin a mi relato -escribía una de esas muchachas-, no lo hubiera escrito así, esto no llega a la tercera parte de todo lo que he sufrido. ¡Mucho tiempo he de recordar esta vida mía!

En estos relatos hallamos casi los mismos rasgos de la literatura infantil de que habla Tolstoi, si no nos fijamos en la semejanza externa sino en la similitud interior. Exteriormente estos relatos se diferencian profundamente tanto por su contenido como por su lenguaje de los que hacían Semioncillo o Feodorillo, tal como podían diferenciarse la época en que vivieron, el medio ambiente en que se formaron y la experiencia que conocieron en su vida unos y otros niños. Pero la auténtica seriedad del lenguaje literario testimonia la necesidad apremiante de expresar en palabras, la brillantez y diversidad del lenguaje infantil, tan distinto del lenguaje literario estereotipado de los adultos, la sincera emoción y la concreción de las imágenes en estos cuentos recuerdan análogos rasgos en las narraciones de los niños campesinos de que hablaba Tolstoi. Uno de esos niños añadió a su biografía una nota que refleja perfectamente la profundidad del sentimiento y la sincera concreción de las vivencias vertidas en la composición literaria: *Memorias y añoranzas por mi tierra en el gobierno de Vologdá, aldea de Vimsk, en el bosque junto al río*.

Es muy fácil comprender la relación existente entre el desarrollo de la creación literaria y la edad de transición. Hecho principal de esta edad consiste en el despertar sexual y de este hecho central, básico, pueden desprenderse todos los restantes relacionados con esta peculiaridad, ya que precisamente gracias a este hecho, esa edad resulta crítica o decisiva en la vida del niño. Entra entonces en ella un nuevo y poderoso factor que es la madurez sexual; el instinto sexual que destruye el anterior equilibrio estable creado en los primeros años escolares, sin que se haya encontrado aún el nuevo equilibrio. La destrucción del equilibrio anterior y la búsqueda de un nuevo equilibrio constituyen la base de la crisis que experimenta el niño al llegar a esa edad. Veamos en qué consiste esta crisis. La ciencia no ha dado, hasta el momento, una respuesta exacta a esta cuestión. Unos ven la esencia de esta crisis en el estado de astenia, en el debilitamiento de la constitución y de la conducta del niño al llegar a este período crítico. Otros, por el contrario, consideran que esta crisis se basa en el poderoso auge de vitalidad que rodea en todos los sentidos el desarrollo del niño y que la crisis misma de esa edad no es sino un reflejo de ese impulso creador. Como es sabido, en esa edad, los adolescentes crecen mucho acercándose con rapidez a las dimensiones y a la formación del cuerpo adulto. Un crecimiento análogo se observa también en la conducta y en la vida interior del adulto.

Todo un mundo de internas vivencias, anhelos y aficiones se abre a esa edad; la vida interior se complica inmensamente en comparación con la infancia. Se complican extraordinariamente las relaciones con la gente y con el medio que les rodea; las impresiones que les llegan del mundo exterior son sometidas a un análisis más profundo. Resalta una peculiaridad de la conducta del adulto estrechamente relacionada con el despertar de la actividad literaria en esa época, y es la elevada emocionalidad, la elevación de la excitabilidad de los sentimientos en el período transitorio. Cuando la conducta del hombre tiende a lo habitual, a lo invariable, no suele advertirse en esa conducta nada notable ni sentimientos relevantes. Por lo general permanecemos tranquilos e indiferentes cuando realizamos cosas corrientes en una situación habitual, pero en cuanto se rompe el equilibrio en la conducta, surge de inmediato, muy viva y vigorosa, la reacción del sentir. La emoción, la inquietud surge en nosotros cada vez que se rompe el equilibrio entre nosotros y el medio ambiente.

Si esta ruptura se traduce en nuestro crecimiento, en nuestra superioridad relativa sobre unas u otras dificultades que se nos plantean, solemos experimentar emociones positivas: alegría, orgullo, etc. Si, por el contrario, el equilibrio no se rompe a favor nuestro, si las circunstancias resultan ser más fuertes que nosotros y nos sentimos en su poder, conscientes de nuestra impotencia, de nuestra debilidad, de nuestro abatimiento, surge en nosotros una emoción negativa: rabia, temor,

pesar. Se comprende perfectamente así que los períodos críticos en la vida humana, períodos de transición y reconstrucción interna de la personalidad, suelen ser ricos en sentimientos vitales o reacciones emocionales. La segunda parte de la edad escolar es la época de la pubertad y constituye una crisis interna de transición en el desarrollo del niño, que se caracteriza por la agudización y una elevación de la excitabilidad de los sentimientos: como ya advertimos, el equilibrio entre el niño y el ambiente que le rodea queda roto en esta edad por la aparición de un factor nuevo y que hasta entonces apenas se había dejado notar.

De aquí la sobreexcitación emocional de esta etapa, que explica en cierto grado el hecho de que, al acercarse a ella, el niño sustituye al dibujo, que había sido la forma predilecta de su manifestación artística en la edad preescolar, por el arte de la palabra, ya que ésta le permite con mucha más facilidad que el dibujo, expresar sus más complejos sentimientos, especialmente de carácter interno. Pero también por lo que respecta a la actividad exterior la palabra sirve mucho mejor para expresar el movimiento, el dinamismo, la complejidad de cualquier acontecimiento, que el imperfecto e inseguro dibujo infantil. Por eso, el dibujo infantil que corresponde plenamente al período de simple y sencilla relación del niño hacia el mundo que le rodea, es sustituido por la palabra como medio de expresión correspondiente a una actitud más honda y compleja hacia la vida, hacia sí mismo y hacia lo que le rodea. Cabe la importante pregunta de: ¿cómo referirse a esta elevada sensibilidad de la edad transitoria? ¿cómo enfocarla, si como un hecho positivo o negativo? ¿se manifiesta en ella algo enfermizo que lleva a los niños necesariamente al aislamiento, a encerrarse en sí mismos, a la contemplación, a alejarse de la realidad como solemos ver en esta edad, o bien esta emotividad puede ser un medio positivo que enriquece y fecunda ilimitadamente la actitud del niño hacia el mundo que le rodea? Nada grandioso en la vida puede hacerse sin un poderoso sentimiento.

La educación artística -dice Pistrak-, brinda, no tanto el conocimiento ni los hábitos, como precisamente el tono de la vida, o más correctamente dicho, el campo de la actividad vital. Las convicciones que podemos adquirir en la escuela mediante el conocimiento, solamente podrán echar hondas raíces en la psiquis infantil cuando esas convicciones se consoliden emocionalmente. No se puede ser un luchador convencido si en el instante de la lucha no se tiene en el cerebro imágenes claras, brillantes y apasionadoras que inciten a luchar; no se puede luchar contra lo viejo si no se sabe odiarlo, y saber odiar es emoción. No se puede construir con entusiasmo lo nuevo si no se sabe amado con entusiasmo, y el entusiasmo es fruto de una correcta educación artística.

Antes de la guerra, Guizet investigó la creación literaria de los niños en diversas edades. Tuvo a su disposición más de 3.000 obras de autores cuya edad oscilaba entre los 5 y los 20 años. Como ese trabajo se llevó a cabo en Alemania antes de la guerra, no pueden trasladarse sencillamente sus resultados a nuestro tiempo, por cuanto los estados de ánimo, los intereses y todos los factores de los que depende la creación literaria entre nosotros hoy se diferencian radicalmente de los que manipuló Guizet en sus investigaciones. Además, como éstas fueron sumarias y masivas, se limitó a un examen superficial y rápido de cuentos infantiles y poesías, para precisar los estados de ánimo y las formas literarias predominantes en las diversas edades. No obstante, sus datos pueden conservar para nosotros interés esencial como un primer intento de examen masivo de la creación literaria infantil, como datos en los que, pese a todo, se reflejaron determinados rasgos de la edad y, que en una o en otra forma, en unas o en otras condiciones, pueden manifestarse también entre nosotros.

Por último, estos datos no carecen de interés, ya que, proporcionan aún materiales para comparación con los nuestros. Los datos aducidos por Guizet

muestran las variaciones en poesía y en prosa por los niños y las niñas de los temas principales según la edad. En la poesía encontramos pocas vivencias propias de los muchachos y de las muchachas, por el contrario, en prosa esos temas ocupan gran espacio, sobre todo en comparación con los menores de 14 a 15 años. Durante estos dos años, el coeficiente de temas basados en propias vivencias ascendió de 23.1 hasta 53.4 en los muchachos y de 18.2 hasta 45.5 en las muchachas, es decir, se duplicó con creces, mientras que en las poesías de muchachas y muchachos de 16 a 17 años es nulo el coeficiente de estos temas. Respecto al elevado coeficiente de temas extraídos de la propia experiencia en la edad temprana se explica por el hecho de que Guizet incluyó en esta esfera toda clase de pequeños incidentes diarios tales como: un paseo por la ciudad, un incendio, la visita a un museo, etc. Sólo 2.6 en prosa y 2.2 en verso tratan de acontecimientos escolares, tan pequeño era el grado de interés que las vivencias de la vida escolar mantenían en el mundo interior de los niños. Por el contrario, el erotismo se reflejaba más en la poesía que en la prosa y los motivos eróticos aparecían en las composiciones de las muchachas antes que en las de los muchachos: a los 12 ó 13 años. Cuando en los muchachos era nulo el coeficiente de estos temas, entre las muchachas alcanzaba la considerable cifra de 36.3, decaía luego entre los 14 y los 15 años para resurgir a los 16 y 17 también más acusadamente entre las muchachas que entre los muchachos.

El mundo de la fantasía -señala Guizet- *es pura poesía femenina que los muchachos ignoran.*

Es muy interesante observar la escasa presencia de motivos sociales en la poesía y en la prosa de autores alemanes. En la poesía casi no existen en todas las edades, y en la prosa alcanza coeficientes muy modestos, de 13.8 en las muchachas de 12 a 13 años (máximo). Llama la atención el crecimiento en las composiciones poéticas de los temas filosóficos, lo que está relacionado sin duda con el despertar del pensamiento abstracto y el interés por lo abstracto en esa edad. Por último, los temas de la naturaleza alcanzan un alto coeficiente en las poesías de ambos sexos.

Las muchachas de 9 años consagran precisamente a ese tema la mayor parte de sus composiciones y la mitad de los niños de 12 a 13 años también escriben sobre la naturaleza. Los niños alemanes y sobre todo, las niñas, dedicaban gran atención a los temas religiosos. Pero hacia los 16 años este tema desciende.

No dejan de tener interés los datos en los cuales se comparan los temas y los enfoques de los niños en sus trabajos escolares y a su libre albedrío. Resulta que los mismos temas aparecen muy desigualmente distribuidos en uno y en otro caso: por ejemplo, el tema heroico, que en los trabajos escolares ocupa un enorme coeficiente 54.6, en el otro caso se reduce al modesto coeficiente de 2.4. Por el contrario, el erotismo y la filosofía que en las poesías escritas en la escuela sólo llega a un tres de coeficiente, en la creación libre sobrepasa el 18.2 y el 29%. El mundo de la fantasía está representado en este tipo de creación por un coeficiente quince veces menor que el que le corresponde en los trabajos escolares. Y, por último, los llamados *temas generales* no figurados en la poesía escolar, alcanzan el 28.1 en los libres. No coincide tampoco el estado de ánimo de los niños al dedicarse a estos dos tipos de creación: por ejemplo, en los trabajos escolares encontramos un coeficiente de temas tristes y serios cinco veces mayor que en los de fuera de la escuela. Estas comparaciones poseen gran importancia para indicar en qué medida el arte infantil se estimula y modifica merced a influencias exteriores y cuál es el aspecto peculiar que toma cuando se le deja abandonado a sí mismo.

El siguiente resumen incluye datos acerca del ánimo predominante en los trabajos literarios examinados por Guizet, a través de los cuales se ve fácilmente que muy raramente se encuentran en los escritos literarios de los niños estados de ánimo tristes y abatidos, siendo por el contrario, muy elevado el número de temas alegres y divertidos. Así, si en las poesías de los niños unos y otros están representados aproximadamente por las cifras 5.9 y 5.2, en las niñas los ánimos alegres aparecen en el 33.4 y los tristes solo en el 1.1; en la prosa lo divertido supera a lo triste en diez veces entre los niños y en casi esa misma cifra entre las niñas. Es de notar el insignificante coeficiente de ánimos aventureros, lo que por lo visto se debe a las dificultades de ese género para el arte de los niños; es también insignificante la cantidad de enfoques cómicos y críticos lo que posiblemente sea debido a la notable escasez de temas satíricos. Pero es de advertir que el ánimo predominante es el factor que más varía en la obra literaria de los niños por lo que los datos anteriores deben tomarse como simple orientación a este respecto.

Es deseable que la creación literaria infantil sea sometida entre nosotros a un estudio semejante que pusiera de manifiesto la temática y los enfoques predominantes en sus obras. Los datos siguientes caracterizan las formas literarias que prevalecen frecuentemente en los escritos infantiles.

Como era de esperar, lo más frecuente es la referencia o el informe, o sea, la comunicación práctica, en segundo término el relato y en tercer lugar el cuento. Es sumamente bajo el porcentaje de obras dramáticas (0.1) y del género epistolar (1.9). Esto último se explica porque, siendo la forma más natural, desde el punto de vista psicológico, de la creación infantil es la menos cultivada en la educación tradicional de los niños. No carecen de interés los datos referidos a la forma gramatical y al volumen de las composiciones infantiles, que va creciendo con la edad. El cálculo de la cantidad media de sílabas que encontramos en la poesía y en la prosa de los niños y de las niñas de diversas edades demuestra sin lugar a dudas que el aumento externo de las composiciones literarias está en relación directa con su contenido. Al analizar la obra literaria de los niños, llegó Shíserson a la conclusión de que ni el drama ni el verso constituyen la forma natural de la creación infantil, y a su parecer, si ambas formas se encuentran en las producciones literarias de los niños es, fundamentalmente por la influencia de condiciones ajenas. Por el contrario, la prosa es, según su parecer, lo más peculiar en el medio creador del niño. Vajterov aduce a este respecto los datos siguientes: el 57% de las composiciones infantiles examinadas estaban escritas en verso, el 31% en prosa y sólo el 12% en forma dialogada. Sabida es la importancia que la mayor o menor riqueza de formas gramaticales que encontremos en su lenguaje, tiene en la apreciación de la expresión literaria de los niños. Desde hace tiempo, los psicólogos han diferenciado el lenguaje no gramatical del niño como una época especial en el desarrollo de su lenguaje.

En realidad, la falta de formas gramaticales en el lenguaje muestra palmariamente que, en el pensamiento oral y en su representación faltan en el niño las indicaciones concernientes a la vinculación y las relaciones entre los objetos y los fenómenos porque, son precisamente las formas gramaticales las señales que reflejan estos vínculos y relaciones. Por eso, cuando aparecen las oraciones subordinadas en el discurso es síntoma, según Shtern, de que la expresión oral infantil ha entrado en la cuarta fase de su desarrollo, la más elevada, ya que la presencia de oraciones subordinadas pone de manifiesto que el niño ha llegado ya a dominar relaciones muy complejas entre fenómenos diversos. Vajterov, que se dedicó al análisis del lenguaje infantil desde este ángulo, llegó a los siguientes resultados:

Se muestran en los análisis practicados las transformaciones habidas en el empleo de la declinación en dos épocas diferentes: de los cuatro años a los ocho y

desde los nueve hasta los doce y medio. Se ve fácilmente en estos resultados cómo paralelamente al desarrollo del niño, crece también el empleo de casos indirectos, muestra evidente de que el niño entra en la etapa de comprender las relaciones que gramaticalmente se expresan en la declinación. Algo similar ocurre también al analizar el lenguaje infantil por las partes de la oración que emplea.

Una vez más advertimos por estos datos que en el niño aumenta el empleo de circunstancias determinativas, complementarias, de lugar, tiempo, etc. El desarrollo intelectual del niño -dice Vajterov- se caracteriza no sólo por la cantidad y la calidad de las imágenes, sino por la mayor cantidad y la calidad de las relaciones entre estas representaciones. Cuanto más desarrollado está el niño, tanto mayor es el número de representaciones e ideas que es capaz de agrupar en un conjunto armónico. En su temprana infancia los niños recurren mucho más frecuentemente que en la adolescencia al empleo del presente y, sobre todo, del futuro. Al pasar el tiempo aumenta el uso del pretérito. Por lo visto, cuanto más joven es el niño tanto más vive en la esfera de la esperanza prevista y soñada, así como en el terreno del presente vivo e inmediato...

Mientras más vive el niño, con mayor frecuencia recurre a sus vivencias y encontramos entonces un fenómeno inverso: en su expresión oral hay menos alusiones al hoy y al ayer que al mañana.

Todos los investigadores son unánimes en que, en su infancia temprana, los niños emplean con especial frecuencia los pronombres personales. Schlag decía a este respecto: Si los niños de 7 a 8 años suelen repetir por término medio unas cinco veces y media cada palabra, los pronombres personales de primera persona los emplean con frecuencia cien veces mayor -542 veces-, y los de segunda persona, 25 veces más -135 veces-. Gut señala que los niños de 4 a 6 años, cuanto más avanzados estén en su desarrollo, con mayor frecuencia recurren al empleo de oraciones subordinadas. Algunos autores proponen dividir el desarrollo de la creación infantil en tres etapas principales: la primera, la de la expresión oral, viene a durar de los 3 a los 7 años, la segunda, que es la de la expresión escrita, va desde los 7 años hasta la adolescencia y, por último, el período literario que va desde entonces hasta la juventud. Hay que advertir que, en lo fundamental, esta división corresponde sin duda alguna con la realidad pues, como antes señalamos el lenguaje hablado se desarrolla siempre antes que el lenguaje escrito, siendo no obstante de suma importancia advertir que la superioridad del primero sobre el segundo se mantiene aún, después de rebasado el primero de los períodos de la expresión mediante el uso de la palabra, pues todavía más adelante se expresan con mucho más vigor y brillantez hablando que escribiendo.

La transición al lenguaje escrito dificulta y opaca su expresión. El investigador austríaco Linke llegó a la conclusión de que si se comparase el lenguaje oral y escrito de los niños veríamos que a los 7 años escriben como podrían hablar a los 2 años, es decir, que el desarrollo del niño baja inmediatamente al pasar a una forma de expresión que le resulta más difícil. Es muy notable el hecho de que las composiciones de esos niños campesinos que admiraban a Tolstoi, no eran más que muestras de la expresión oral de esos niños: ellos hablaban y Tolstoi escribía grabando en sus notas todo el encanto del lenguaje hablado de los niños. En esos mismos relatos aparece ese aspecto de la inventiva infantil que algunos autores llaman sincretismo y que se manifiesta en que la obra creadora del niño no se diferencia rígidamente ni por los diversos tipos de arte ni por las formas distintas de la literatura: los elementos de poesía, prosa y drama se unen en un solo conjunto en la obra del niño.

El proceso de la creación infantil descrito por Tolstoi se acerca mucho por su forma al teatro. El niño no se limitaba a dictar su relato, sino que representaba el papel y actuaba como un protagonista del mismo. En esta vinculación entre el lenguaje literario oral y el arte dramático, como veremos más adelante, reside una de las formas más originales y fecundas de la creación artística a esa edad.

El profesor Soloviov cita un curioso ejemplo de lenguaje oral. Afirma que el lenguaje escrito del escolar es mucho más pobre y esquemático. Viene a ser algo así como dos redacciones distintas. Una muchachita aldeana de ocho años y medio, jamás escribiría, aun en el caso de que supiera escribir, como podría expresar oralmente su pensamiento. Al preguntar a los niños en la escuela qué les gusta hacer en la casa, contestaron lo siguiente: *A mí me gusta barrer el suelo, en cuanto empiezas a limpiar el suelo, vuela la basura, vuela mucha basura, y yo me alegro por la basura, es como si pelease.* En estas auténticamente vivas palabras del niño se refleja perfectamente su estado emocional.

Buzeman dedicó toda una investigación a estudiar en qué medida la actividad infantil se refleja en la obra literaria, determinando para ello un coeficiente especial de actividad que expresa la correlación entre las actividades y los valores cuantitativos que se encuentran en las composiciones orales y escritas de los niños. Este coeficiente resultó alcanzar su mayor altura a los 6 u 8 años entre los niños y entre los 3 y los 9 años entre las niñas. En las edades de 9 a 17 años este coeficiente culminaba a los 9 y a los 13 años. La comparación entre el lenguaje oral y el escrito llevó a Buzeman a la conclusión más profunda de su investigación: *El lenguaje hablado tiende más a la actividad, mientras que el lenguaje escrito perfecciona la calidad del estilo.*

Esto es confirmado también en la duración de las manifestaciones habladas y escritas. Hablamos con mucha mayor rapidez que escribimos, en cuatro o cinco minutos los niños expresan tanto como les exigiría de 15 a 20 minutos para expresarle por escrito. La lentitud del lenguaje es debida no sólo a la cantidad, sino también a la calidad de las modificaciones, ya que gracias a esta lentitud se logra un estilo nuevo y un nuevo carácter psicológico de la creación literaria infantil. La actividad, que ocupaba el primer lugar en el lenguaje hablado, pasa a un plano secundario siendo sustituida por un enfoque más detallado en el objeto que se describe, enumerándose sus cualidades, sus propiedades, etc.

La actividad del lenguaje infantil es sólo reflejo de la actividad general de su edad. Algunos autores han calculado la cantidad de movimientos en los relatos infantiles, pudiendo servir de ejemplo de tales cálculos en diversos resúmenes donde se enumera la frecuencia de los objetos, acciones y peculiaridades que encontramos en los relatos de niños de diversas edades. De estos datos se deduce fácilmente que, en los relatos infantiles, se encuentran con mayor abundancia las acciones, con menos frecuencia los objetos y mucho más raramente aún sus peculiaridades.

Cierto que hay que hacer aquí una advertencia respecto a la influencia del lenguaje de los adultos, de sus imágenes literarias, en el lenguaje de los niños. Sabido es en qué medida los niños suelen imitar y de aquí se comprende que la influencia del estilo literario libresco en los niños suele ser tan grande que opaca las auténticas peculiaridades del lenguaje infantil. En este sentido el lenguaje infantil más puro es el de los pequeños campesinos huérfanos y de aquéllos que, en general, han sido menos influidos por el estilo de los mayores. Citaremos algunos ejemplos tomados de autobiografías de niños abandonados, por los que se ve la gran semejanza de su estilo con el del lenguaje hablado. Uno de estos niños, Semión Véshkin, de 15 años, decía:

Yo tenía entonces 12 años, el hermanito 1O y sufríamos sin padre y sin madre. Como yo era el mayor tenía a veces que hornear el pan, me levantaba por la mañana, quería dormir, pero no, miro para mi y empiezo a trabajar. Miro a los otros niños, juegan, pero a mí me da rabia, que otros compañeros que tienen padre y madre, están libres, juegan. Así trabajé y sufrí hasta 1920.

Otro niño abandonado escribía:

Antes tenía padres. Ahora estoy sin ellos. Es malo vivir sin padres. Tenía casa. Había un caballo y una vaca. Ahora no tengo nada. En la casa quedaron tres ovejas, dos cerdos, cinco gallinas. Terminé.

En este sentido, en general, cuanto más pequeño es el niño, tanto más refleja su idioma las peculiaridades del lenguaje infantil y se diferencia del hablar de los mayores. Citaremos como ejemplo dos pequeñas composiciones infantiles: una pertenece a un niño de 13 años, hijo de un obrero, otra a uno de 12, hijo de un tonelero. El primero habla de la llegada de la primavera:

Después de las nieves, después de los tristes días de invierno, el sol sé asomó a nuestra ventana con sus rayos primaverales. Empezó la nieve a fundirse, los riachuelos corrían por todas partes, la hermosa primavera estaba cada vez más cerca trayéndonos la alegría. Llegó el mes de mayo, la yerba verdeaba y todos sentimos una nueva alegría.

Otra composición trataba del tema *Esperanza*.

En una montaña, en el cantil sobre el ancho Volga se albergaba la cabaña del pastor, negra como la pez. Los leños se pudrían. El viento se llevaba el techo de paja y dentro se oía el llanto, se esperaba al pescador. Acababa el día. El frescor se sentía en el aire. Allá en el horizonte se elevan las nubes, las nubes plomizas. Se levantó el viento. Rugía el Volga y no llegaba el pescador. Pero se vio un punto, ese punto creció. Llegó a la roca, era la lancha, y en ella el pescador.

En estos relatos destaca claramente el sincretismo de la creación infantil. En ellos la prosa se mezcla con el poema, algunas frases están rigurosamente medidas, otras se basan en el ritmo libre, es una forma todavía no diferenciada, semi-prosa, semi-verso, que suele darse con frecuencia en los niños de esta edad. Citaremos también un ejemplo puramente de prosa, escrito por un niño de 12 años hijo de obrero.

El bosque más grande es la taigá. Los altos pinos no dan paso a los rayos del sol. Es grande como el mar; a donde quiera que vas, bosque y bosque. Desde el lago Ládoga hasta los Urales hay 1.500 kilómetros. Si vas por lo espeso no llegarás. El invierno es allí frío. La nieve cubre todo, ni pasas ni llegas, y el verano es cálido como entre nosotros. Los niños van a recoger setas, a buscar bayas, la gente se asusta sólo de las fieras. Allí hay gatos monteses, osos, lobos, ciervos, y otros animales.

En este caso, la tarea prosaica: describir un paisaje de bosque, dictó al muchacho la forma prosaica del relato. Pero también temas emocionales que exaltan a los niños suelen ser expuestos por ellos en estilo reposado, de prosa, como este relato de un incendio escrito por un muchacho de 12 años, hijo de obrero: *Ya había anochecido, La trilladora sonaba aún y se percibían las voces de los hombres. De pronto sonó la campana y todos corrieron a sus casas. Se hizo un silencio completo. Pero del bosque se oían el mugir de las vacas y las voces roncas del pastor, que, al pasar cerca del trillo dejó caer una colilla. El fuego se extendió*

con rapidez, entre la noche surgió la llama de la paja. Tocó la campana. La gente acudía con agua para apagar el incendio. Los niños gritaban, lloraban. Toda la aldea se puso en pie. Cuando se apagó el fuego todos marcharon a casa llenos de pena porque habían perdido toda su cosecha.

Como ejemplo de creación colectiva infantil podemos mostrar el relato que figura en la exposición del Instituto de métodos de trabajos escolares en 1925/26, escrito por los alumnos del quinto grupo de una escuela de Moscú, cuyas edades oscilaban entre 12 y 15 años. Fueron 7 sus autores, de ellos 6 muchachas y un muchacho que se encargó del plan general y de la redacción del relato escrito sobre el tema: *Historia del vagón número 1243 contada por él mismo*, propuesto por iniciativa de los propios niños al estudiar la producción.

En esta obra infantil colectiva se reflejaron todos los rasgos principales de la creación infantil literaria: fantasía combinada, atribuyendo al material de que se formó el vagón y al vagón mismo, sentimientos y emociones humanos; enfoque afectivo que hacía a los niños no solamente comprender e imaginarse la historia del vagón sino identificarse con ella, traducida al lenguaje de los sentimientos y sentir el anhelo de encamar esta imagen emocional y figurada en forma exterior hablada como realizándola. Es fácil advertir en qué medida la inventiva infantil se alimenta de impresiones originadas en la realidad, las reelabora y conduce a los niños a una más honda comprensión percibiendo esa realidad. Pero se ve con facilidad también en este relato un rasgo común a toda creación infantil, que es precisamente la imperfección de esta obra que se advierte, si partimos del punto de vista de las exigencias que planteamos a la literatura seria.

Las producciones infantiles -dice Revesh-*, tanto por su contenido como por su técnica, son en su mayoría primitivas, imitativas, de valor muy desigual y carecen de una gradual intensificación.*

La importancia de esta inventiva es mayor para el niño que para la propia literatura. No seria justo ni cierto considerar al niño como a un escritor y plantear ante su obra las exigencias que planteamos ante la obra de un literato. La producción infantil se encuentra en tal relación con la de los adultos como los juegos están respecto a la vida misma. El niño necesita jugar y la creación literaria del niño se necesita ante todo para el justo despliegue de las fuerzas del propio autor, así como para el medio ambiente infantil en que nació y en el que se desarrolla. Esto no quiere decir en modo alguno que el arte infantil debe surgir sólo espontáneamente partiendo de los impulsos internos de los propios niños, que todas las manifestaciones de este arte sean idénticas por completo y que deban satisfacer tan sólo al gusto subjetivo de los niños mismos. En el juego no es lo principal la satisfacción que experimenta el niño al jugar, sino el provecho objetivo, el sentido objetivo del juego que, aun inconscientemente para el niño reporta ese juego. Este sentido reside, como es notorio, en el ejercicio y desarrollo de todas las fuerzas reales y embrionarias que en él existen. Del mismo modo, la inventiva literaria del niño puede ser estimulada y dirigida desde fuera y debe enjuiciarse desde el ángulo de su valor objetivo para el desarrollo y la educación del niño. Del mismo modo como ayudamos a los niños a organizar sus juegos, seleccionamos y dirigimos sus diversiones, también podemos estimular y conducir sus reacciones artísticas. Los psicólogos han establecido ya de antiguo toda una serie de procedimientos que sirven a un solo fin: despertar experimentalmente la reacción artística del niño. Para ello se plantean ante los niños determinadas tareas o temas, se le proponen diversas impresiones musicales, pictóricas, tornadas de la realidad, etc., a fin de despertar en los niños afición literaria. Pero todos estos procedimientos adolecen de excesiva arbitrariedad y sólo sirven al fin para que fueron creados, o sea, provocar tal reacción en los niños que sirviese de buen material de estudio.

Precisamente en interés de su estudio, esta reacción deberá ser provocada por algún estimulo sencillo, igual y bien conocido del psicólogo para que éste pueda tener en sus manos el hilo de la reacción creadora. Es totalmente distinta la tarea planteada ante el estímulo pedagógico de la creación infantil, y al ser diferente la tarea, diferentes son también los procedimientos. El mejor de los estímulos para la creación artística de los niños consiste en organizar de tal modo la vida y el medio ambiente de los niños que cree la necesidad y la posibilidad de la creación infantil. Como ejemplo citaremos una forma tan conocida como las revistas y los murales infantiles.

Las revistas, si están debidamente organizadas -dice Zhurin- agrupan más que cualquiera otra actividad. En ellas encuentran aplicación las capacidades más distintas de los niños: los aficionados al dibujo ilustran y adornan; los que sienten atracción por la literatura, escriben; los organizadores dirigen las reuniones, distribuyen el trabajo; los que les gusta recopiar, pegar, recortar, que son muchos por cierto, se dedican con interés a estos trabajos. En una palabra, la revista brinda ocupación a las más diversas aficiones infantiles. Los mayorcitos y más capacitados llevan tras de sí a los atrasados e inertes. Y todo esto se realiza espontáneamente, sin ninguna acción externa.

La revista desempeña un gran papel en el desarrollo del lenguaje escrito de los niños. Bien sabido es que los trabajos que realizan los niños con interés y buena voluntad dan mucho mayor resultado que cuando lo hacen obligados.

Acaso el mayor valor de la revista consista en que acerca el arte literario infantil a la vida de los niños, que llegan así a comprender para qué es necesario escribir y esto cobra en ellos sentido y se convierte en algo necesario. Análogo valor, si no mayor todavía, tienen los morales de la escuela y del grupo que permiten también agrupar en esfuerzo colectivo los trabajos más diversos según la afición de cada uno de los niños, las veladas y demás formas similares de trabajo que estimulan la inventiva infantil.

Anteriormente nos referimos a que la forma inicial de la creación infantil es la sincreción, o sea, aquélla en la que los diversos aspectos del arte no aparecen aún desvinculados y especializados. De tal modo nos referimos al sincretismo literario de los niños que no diferencian todavía la poesía de la prosa, el relato del drama. Pero hay en los niños un sincretismo mucho más amplio consistente en agrupar diversos tipos de arte en una sola acción artística. Los niños inventan y se imaginan todo de lo que hablan como sucedía con los niños de que hablaba Tolstoi.

El niño dibuja y habla al propio tiempo de lo que está dibujando. El niño representa un personaje y compone el texto correspondiente a ese papel. Este sincretismo demuestra la raíz común de la que partieron todos los aspectos distintos del arte infantil. Este tronco común está constituido por los juegos de los niños que sirven de escalón preparatorio de su arte creador, pero aún cuando de estos juegos generales sincretizados se diferencien otros aislados, aspectos más o menos espontáneos de la inventiva infantil, tales como el dibujo, el teatro, aún en tales casos cada uno de los aspectos no está completamente separado de los otros, sino que gustosamente absorbe y asimila elementos de los demás aspectos.

Hay algo peculiar en el arte infantil, en donde encontramos huellas del juego del que procede. El niño no suele trabajar largo tiempo en sus creaciones, las más de las veces las realiza de una sola vez, y en eso, la creación del niño recuerda mucho al juego surgido de un imperioso deseo del niño y que, por lo general, produce una rápida y definitiva descarga de los sentimientos que le ocupaban.

La segunda relación con los juegos consiste en que, tanto en su creación literaria como en sus juegos, los niños no han roto aún los lazos con sus intereses y sus vivencias personales. Bernfeld, al estudiar novelas escritas por niños y adolescentes de 14 a 17 años, vio que en todas ellas se percibía honda huella de la vida personal de sus autores, algunas de las cuales no eran sino autobiografías disimuladas, en otras se modificaba considerablemente en su aspecto la base íntima de la trama, pero sin que ésta desapareciese por completo en su obra. Basándose en este subjetivismo del arte creador infantil muchos autores tratan de afirmar que ya desde la infancia se pueden distinguir dos tipos fundamentales de descripción artística de los niños que se pueden ver en la edad de transición, ya que son reflejos de esa transición misma por la que atraviesa entonces la imaginación del niño pasando del tipo subjetivo al objetivo. En muchos niños puede reflejarse más hondamente el rasgo del pasado y en otros se acusan más los rasgos del mañana al imaginar.

Sin duda que este hecho se encuentra en relación directa también con las peculiaridades personales de los adultos. Tolstoi advirtió estos dos tipos que corresponden a la imaginación plástica y emocional, según la definición de Ribot. Su Semioncillo se distingue por el tipo plástico de creación, sus relatos se caracterizan por sus rotundas descripciones artísticas en que los detalles más fieles se van desprendiendo uno tras otro.

Semioncillo, al hablar, veía y describía cuanto tenía ante sus ojos: burdo calzado de corteza de abedul frío, cubierto de hielo, goteando fango al deshelarse y convirtiéndose en pedazos de carbón cuando la mujer les ponía en la estufa. Su mente imaginaba y combinaba los rasgos externos de las imágenes construyendo con ellos un cuadro nuevo. Por el contrario, Feodorcillo creaba combinando sobre todo elementos emocionales a los que atribuía luego formas externas. Él veía solamente *los detalles que despertaban en su interior el sentimiento con que miraba a determinada persona.* Seleccionaba las impresiones por su signo general afectivo, exclusivamente aquéllas que respondían a la emoción principal que le dominaba, sentimientos de lástima, compasión y ablandamiento. Binet llamaba a estos dos tipos: *observador y hablador*, considerando que ambos se encuentran por igual entre los artistas y hombres de ciencia maduros como entre los adolescentes. Binet estudió trabajos artísticos de dos muchachas de once y de doce años y medio, de las cuales una pertenecía al tipo objetivo y la otra al subjetivo.

El profesor Soloviów, al analizar la creación artística de dos adolescentes, mostró en qué medida pertenecían a uno o a otro tipo, determina todos los detalles y la trama más sutil del cuento infantil, lo que se refleja en la elección de los epítetos, es decir, de los calificativos, en los propios cuadros, en los sentimientos que les penetran. He aquí modelos típicos de los epítetos que encontramos en la obra artística de muchachas del tipo objetivo: nieve esponjada, blanca, plateada, limpia. Violeta azulenta, mariposillas multicolores, nubarrones amenazadores, no frías, espigas doradas, bosque perfumado, oscuro, sol rojo y claro, dorado y primaveral. Todo ello corresponde a impresiones visuales reales, todo ello ofrece un cuadro visual de las cosas. No ocurre igual con la otra muchacha. Sus epítetos, con toda su expresionalidad y evidencia son ante todo emocionales: tristeza sin esperanza, pensamientos sombríos, tenebrosos como buitres.

Aún queda hacer el resumen. Todo aquél que observa la creación literaria infantil, suele preguntarse: cuál es el sentido de esta creación si no es capaz de educar en el niño un futuro escritor, creador, si no es más que un episodio fugaz y breve en el desarrollo del adolescente, para más tarde reducirse hasta desaparecer por completo.

El sentido y la importancia de esta creación artística reside tan sólo en que permite al niño superar la angosta y empinada garganta en el desarrollo de su imaginación creadora que imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida. Consiste también su sentido en que profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que por vez primera despierta y se dispone a la acción seria; por último, consiste también su importancia en que permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre.

Capítulo 7

El arte teatral en la edad escolar

Lo más próximo a la creación literaria infantil, es la dramatización de los niños, el arte del teatro. Junto a la expresión literaria, el drama o representación teatral constituye el aspecto más frecuente y extendido de la creación artística infantil. Y se comprende que le guste a los niños, lo que se explica por dos aspectos fundamentales: en primer término, porque el drama, basado en la acción, en hechos que realizan los propios niños, une del modo más cercano, eficaz y directo la creación artística con las vivencias personales.

El drama, como forma de expresión de las impresiones vividas -dice Petrova-, yace hondamente en la naturaleza de los niños y encuentra su expresión espontáneamente, con independencia de los deseos de los adultos. El niño mimetiza las impresiones externas que percibe del medio que le rodea. Con la fuerza de su instinto y de su imaginación, crea el niño las situaciones y el ambiente que no le proporciona la vida para improvisar impulsos emocionales (heroísmo, arrojo, abnegación). La fantasía infantil no se detiene en la esfera de los sueños, como sucede a los mayores. El niño quiere encamar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente.

Resulta así que, en la forma dialogada de la representación teatral se refleja con la más plena claridad todo ese círculo completo de ilusiones de las que ya hablamos en el primer capítulo. Aquí, las imágenes creadas por elementos reales, encarnan y se realizan de nuevo en la vida real aunque de modo condicional; el anhelo de acción, de encarnación, de realización encerrado en el proceso mismo de la imaginación, encuentra aquí su realización más plena. El niño, que ve por vez primera un tren, dramatiza su representación, juega a que es locomotora, golpea, silva, tratando de copiar lo que ve y experimenta enorme satisfacción al hacerlo. La autora antes citada habla de un muchachito de 9 años que, al ver una máquina excavadora durante varios días no pudo recobrar la tranquilidad jugando a representarla. Adoptando con su cuerpo, en cuanto le era posible, la posición de la rueda, agitaba incansablemente los brazos con las manos dobladas como las palas sujetas a la rueda para sacar la tierra. Pese a la fatiga que le reportaba ese ejercicio gimnástico el niño siguió realizándolo durante todo el paseo por la ciudad y no dejó de hacerlo en la casa y en el patio. Los arroyuelos que corrían por las calles le excitaban más y más, haciéndose la idea de que estaba limpiando los *canales* y *el lecho del río*. Sólo se detenía para hacer de mecánico que manejaba la máquina, cambiarla de dirección, llevarla a *limpiar otro río* y luego, redoblando su esfuerzo, seguía incansable la máquina agitando sus *cucharones*.

Una niña, enterrando sus pies en la arena, erguida inmóvil con sus bracitos pegados al cuerpo, decía:

Soy un arbolito que crece, éstas son las ramitas, éstas las hojitas, -empezaba a levantar lentamente sus bracitos, abriendo y cerrando los deditos- *¿vean cómo me dobla el viento?,* y *el arbolito* se inclinaba agitando los deditos-hojitas.

Otra causa de proximidad a la forma dramatizada es para el niño su vinculación con los juegos. El teatro está más ligado que cualquiera otra forma de creación

artística con los juegos, donde reside la raíz de toda creación infantil y es por ello la más sincretizada, es decir, contiene en sí elementos de los más diversos tipos de arte. Y, por cierto, que en ello reside el más alto valor de la representación teatral infantil, fuente de inspiración y de material para los más diversos aspectos del arte de los niños. Ellos mismos componen, improvisan y montan la obra, ensayan los papeles aprovechando a veces algún material literario ya preparado de antemano. Es una creación hablada, dialogada, de los niños que la necesitan, la comprenden y que viene a ser como parte de un todo, algo así como preparación o parte integrante de un juego completo e interesante. La preparación del decorado, vestuario y demás, excita la imaginación y la creación técnica de los propios niños. Los niños dibujan, modelan, recortan, cosen y todo ello adquiere sentido y fin como parte de un conjunto, de un sentido que les interesa. Por último, el propio juego, consistente en la representación por los actores, culmina todo este trabajo dándole su expresión total y definitiva.

Los ejemplos mostrados -dice Petrova- bastan para demostrar cuán propia de los niños es la forma teatral de expresión del mundo. Los juegos son escuela viva del niño, lo educan física y espiritualmente. Su importancia es enorme para forjar el carácter y la cosmovisión del hombre futuro. Cabe imaginar el juego como forma dramática primaria caracterizada por la valiosísima peculiaridad de que el artista, el espectador, el autor, el decorador y el montador de la obra están unidos en una misma persona. En ello, la creación del niño adquiere carácter de síntesis, sus esferas, intelectual, emocional y volitiva, vibran por la fuerza natural de la vida, sin excitación externa, sin ninguna tensión especial de su psiquis.

Algunos pedagogos se manifiestan terminantemente contra el arte teatral infantil basándose en sus peligros referidos al desarrollo prematuro de la vanidad, la afectación, etc. Y, efectivamente, la creación teatral de los niños, cuando pretende reproducir directamente las formas del teatro adulto, constituye una ocupación no muy recomendable para los niños. Empezar con un texto literario, memorizar palabras extrañas como hacen los actores profesionales, palabras que no siempre corresponden a la comprensión y los sentimientos de los niños, frena la creación infantil y convierte a los niños en repetidores de frases ajenas obligados por el libreto. Por eso se acercan más a la comprensión infantil las obras compuestas por los propios niños o improvisadas por ellos en el curso de su creación. Caben en esto las formas más distintas y grados diversos desde el libreto literario preparado y estudiado de antemano hasta la simplificación de los papeles que los propios niños, en el curso del juego, deben improvisar ajustándolos a nuevos libretos literarios. Estas obras resultarán sin duda más imperfectas y menos literarias que las preparadas y escritas por autores adultos, pero poseen la enorme ventaja de que han sido creadas por los propios niños. No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo. Lo principal no es qué escriben los niños, sino que son ellos mismos los autores, los creadores, que se ejercitan en la inventiva creadora, en su materialización. En las verdaderas obras infantiles, todo, desde el telón hasta el desenlace de la trama debe ser hecho por las manos y por la imaginación de los niños y sólo entonces la representación teatral alcanzará toda su importancia, todo su vigor aplicado al niño.

Como hemos señalado, en torno a la representación escénica se combinan y entremezclan los más diversos tipos del arte infantil: técnico, decorativo-escenográfico, diálogo y actuación en el pleno sentido de la palabra. El propio valor de los procesos de la creación artística infantil se manifiesta con extraordinaria brillantez en que factores auxiliares, como el trabajo mecánico de los tramoyistas, adquieren para los niños importancia no inferior a la de la propia obra y su representación en escena.

Petrova hablaba de una representación teatral infantil y del interés que los niños mostraban por el trabajo técnico de su puesta en escena.

Para hacer una perforación -decía- era preciso conseguir un instrumento que no siempre se podía encontrar en el utillaje escolar como es el taladro. Aun los más pequeños aprenden pronto a taladrar, y niños de edad preescolar me enseñaron su manejo. El taladro que, casualmente, les llevé, marcó época en la vida del grupo: los niños taladraban gruesos bloques y tablas que luego unían con palos en las más variadas combinaciones. De aquellos agujeros salían jardines, bosques, cercas. A los ojos de los niños aquél taladro era un prodigio de la técnica...

De la misma forma que la obra teatral y el libreto, debe dejarse a los niños toda la escenificación del espectáculo, y del mismo modo que imponer a los niños un libreto ajeno perjudica a su psicología infantil, también el objetivo y el carácter fundamental del espectáculo debe estar al alcance de la comprensión y los sentimientos de los niños. Los niños relacionarán y combinarán las plataformas y todas las formas exteriores del teatro adulto trasladadas mecánicamente a la escena infantil; el niño es un mal actor para los demás, pero un actor magnífico para sí mismo y todo el espectáculo debe organizarse de tal modo que los niños perciban que representan para sí mismos, estén penetrados por el interés de la trama, por su propio curso, no por sus últimos resultados. El premio más alto por el espectáculo debe residir en la satisfacción que los propios niños experimenten por la preparación del espectáculo y del proceso mismo de su representación, y no por el éxito y el aplauso de los mayores.

Del mismo modo que los niños, para escribir una obra literaria, deben comprender para qué escriben, el objeto que persiguen con ello, los espectáculos que montan los niños deben ofrecerles un determinado fin.

El teatro pionero -dice Rives-, no consiste en actuar por actuar, sino que tiene siempre un objetivo determinado como, por ejemplo, ilustrar uno u otro acontecimiento revolucionario, un hecho político destacado y su representación escénica debe constituir siempre la culminación de la labor realizada en todo el período precedente; todo el teatro pionero, al cumplir este objetivo concreto, no puede renunciar a su función de educación estética; todo el teatro pionero, además de su objetivo propagandístico, debe contener determinados elementos de creación artística.

Próximo al teatro infantil como forma de expresión artística se encuentra el cantar, o sea, la expresión verbal del niño dramatizada en el sentido más estricto de la palabra. Un pedagogo y educador, Chicherin, describía así una de las representaciones infantiles. Varias mesas se han agrupado, sobre ellas unos bancos; en un lugar cualquiera habían pegado una chimenea de cartón con una bandera, una tabla tendida servía de pasarela; en desorden, la gente entraba en el barco. Allí, dos muchachos que escapaban a América se colaban silenciosamente en la bodega del barco (bajo la mesa). Allí se encuentran también maquinistas y fogoneros, en la cubierta superior, el timonel, el capitán, marineros, pasajeros... El vapor da unos pitidos, se retira la pasarela y se oye el sonido acompasado de las máquinas, mientras en cubierta la gente se balancea al ritmo de las olas. Además, detrás del escenario balancean una pizarra en la que se escribió: Mar*. La importancia principal de todos estos objetos auxiliares no consiste en despertar la ilusión del espectador ajeno al juego, sino en que el juego mismo asimilando audazmente cualquier tema, pudiera ser montado en movimiento, pudiera transcurrir con animación.*

Este espectáculo-juego se acerca tanto a la dramatización, que con frecuencia se borran todas las diferencias entre ambos. Sabemos que algunos pedagogos incluyen el teatro entre los métodos de enseñanza, ya que esta eficaz forma de expresar por medio del propio cuerpo responde a la naturaleza motriz de la imaginación infantil.

Capítulo 8

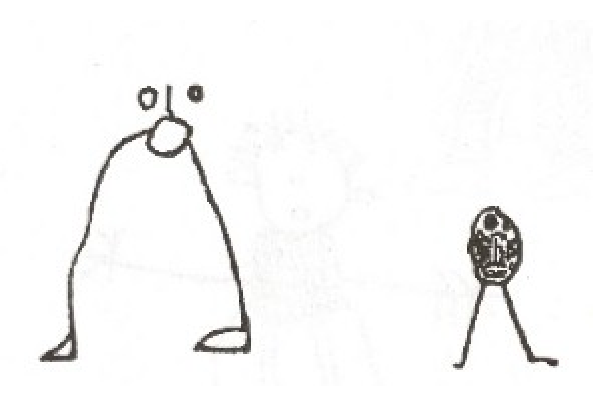
El dibujo en la edad infantil

El dibujo, como ya advertimos, constituye el aspecto preferente de la actividad artística de los niños en su edad temprana. *A medida que el niño crece y se acerca a la adolescencia, empieza, por lo general, a apartarse y desilusionarse del dibujo*. Luquet, al escribir sus investigaciones acerca de los dibujos infantiles, situaba este enfriamiento entre los 10 y los 15 años, después del cual, según él, se renovaba la afición al dibujo entre los 15 y los 20 años, pero este nuevo impulso de la representación plástica lo experimentan sólo los niños mejor dotados artísticamente. La mayoría de los niños quedan ya de por vida en la actitud en que les sorprende, y los dibujos del adulto que nunca se dedicó a dibujar, se diferencian muy poco en este sentido de los dibujos de niños de 8 a 9 años que termina el ciclo de afición al dibujo. Estos datos demuestran que en la edad a que nos referimos, los niños dejan de interesarse por el dibujo y por lo general lo abandonan por entero. Barnés, después de analizar más de 15 mil dibujos infantiles, llegó a la conclusión de que esa edad de transición se encuentra entre los 13 y los 14 años.

Se puede asegurar -decía- que las muchachas a los 13 años y los muchachos a los 14 pierden audacia en la expresión y después de los 13 años muchos de ellos renuncian por completo al dibujo. Otros investigadores de este tema consideran también que hacia los 13 años, a la madurez sexual, los niños experimentan cambios en sus aficiones.

Esta apatía de los niños hacia el dibujo, viene en esencia a encubrir el paso del dibujo a una nueva fase superior de desarrollo que es accesible a los niños con estímulos externos favorables como, por ejemplo, si reciben clases de dibujo en la escuela, si encuentran en la casa modelos artísticos, o si poseen dotes extraordinarias para este tipo de arte. Para comprender el salto que experimenta el dibujo infantil en este periodo convendrá señalar en sus rasgos generales el camino de desarrollo del dibujo en el niño. Kerschensteiner, después de llevar a cabo sistemáticas experiencias con los dibujos infantiles, divide en cuatro etapas la totalidad del proceso de desarrollo del dibujo infantil.

Si dejamos aparte el periodo de los palotes, garabatos y expresión amorfa de elementos aislados, y empezamos directamente por la etapa en que el niño empieza a dibujar en el pleno sentido de la palabra, situaremos al niño en el primer escalón, o en el escalón de esquema, en que el niño representa en forma esquemática objetos muy lejos de su aspecto verdadero y real. Al dibujar un hombre suele limitarse a representar la cabeza, las piernas, a veces los brazos y el cuerpo, y con ello termina la representación de la figura humana. Es lo que suele llamarse *cabeza-pies* es decir, seres esquemáticos representados por los niños en lugar de figuras humanas.



Ricci, al investigar dibujos infantiles, preguntó en cierta ocasión a un niño que pintaba uno de esos *cabeza-pies:*

-*¿Cómo es que sólo tiene pies y cabeza?*

-*¡Porque* -repuso el niño- *es suficiente para ver, andar y pasear!*

Rasgo fundamental de esta fase es que los niños dibujan de memoria, sin copiar del modelo. Una vez, un psicólogo pidió a un niño que pintase a su mamá, que estaba allí mismo sentada, y comprobó que el niño la pintaba sin mirar ni una sola vez hacia ella. Y no la sola observación, sino que también el análisis del dibujo descubre fácilmente que los niños dibujan de memoria. Dibujan lo que ya saben acerca de las cosas, lo que les parece más importante en ellas y, no en modo alguno lo que están viendo o lo que, en consecuencia, se imaginan de las cosas. Cuando un niño dibuja un jinete sobre un caballo en perfil, representa honradamente ambas piernas aunque el observador que le ve de lado sólo puede ver una. Cuando dibuja un rostro de perfil coloca sin falta los dos ojos.

Si quiere pintar un hombre vestido -dice Bühler-*, procede del mismo modo que se viste a una muñeca, le pinta primeramente desnudo, luego le va vistiendo, de modo que el cuerpo se transparenta, la bolsa se ve dentro del bolsillo, y en su interior incluso las monedas*.

Resulta algo así como lo que justamente se denomina *dibujos radiografiados*, como los que ofrecemos aquí:



Cuando los niños dibujan hombres vestidos suelen pintarles las piernas bajo la ropa, no vistas por ellos. Otra clara demostración de que en este escalón de su desarrollo los niños pintan de memoria es la arbitrariedad y la licencia del dibujo infantil, partes tan voluminosas del cuerpo humano como es el tronco no figura por regla general en los dibujos infantiles, las piernas arrancan casi de la cabeza, como a veces también los brazos; los miembros no se unen en la forma en que el niño está acostumbrado a ver en otros seres humanos. Los dibujos del anexo muestran representaciones esquemáticas de hombres de las que fácilmente se ve el armazón. Refiriéndose a esta situación, dice justamente Selly:

Resulta absurdo reconocer que los niños de 3 a 4 años puedan concebir el rostro humano no mejor de como lo representan. Si cupiese duda de ello no podría dejarse de reconocer que sus dibujos de hombres sin pelo, sin orejas, sin torso y sin brazos están muy por debajo de sus conocimientos. ¿Cómo puede explicarse? Yo creo que el pequeño artista es mucho más simbolista que naturalista, no se preocupa ni lo más mínimo por el parecido total y absoluto, limitándose a indicarlo superficialmente.

Se sobreentiende que esta pobreza de elaboración proviene de la insuficiencia de una finalidad artística seria que va acompañada también de limitaciones técnicas. Un rostro redondo con dos trazos acusados corresponde a lo que el niño puede hacer fácilmente y sin esfuerzo. Bühler dice con toda razón que los esquemas del niño son muy variados porque tanto los esquemas como la comprensión se limitan a contener los rasgos esenciales y permanentes del objeto. El niño, al dibujar, transmite en el dibujo todo lo que sabe del objeto que representa y no sólo lo que ve. Por eso con frecuencia pinta cosas que no ve y, por el contrario, faltan en su dibujo muchas cosas que ve sin duda alguna, pero que no le parecen sustanciales en el objeto que está dibujando. Los psicólogos son unánimes en reconocer que los dibujos de los niños a esa edad son más bien enumeraciones, o mejor dicho, relatos gráficos sobre el objeto que quieren representar. Bühler dice que *cuando a un niño de 7 años le encargan describir un caballo, recurre a una enumeración análoga de los miembros del animal como si lo*

dibujase: una cabeza, una cola, dos patas delanteras y otras dos atrás, etc. Por eso el dibujo a la memoria lo comprende tan sencillamente como una descripción gráfica.

Y, efectivamente, estas cosas se pueden explicar así: mientras el niño dibuja, piensa en el objeto de su imaginación como si estuviera hablando del mismo. En su exposición oral él no se encuentra atado por la continuidad de su objeto en el tiempo y en el espacio y, por ello puede, dentro de un marco determinado, tomar cualquier parte aislada o saltar a través de ella: por ejemplo, el enanito tiene una cabeza enorme y dos piernas muy chicas, dedos blancos como la nieve y nariz roja. Si la mano del pequeño artista se pone a trazar ingenuamente, o mejor dicho, sin sentido crítico, esta descripción simple, compuesta de contraposiciones, esas piernas chicas pueden arrancar directamente de la gran cabeza, casi en el mismo sitio de donde saldrían los bracitos, mientras que la nariz podría caer en medio del círculo de la cabeza. Y esto es lo que en realidad suele verse en muchos dibujos infantiles.

La fase siguiente suele conocerse como la fase del sentimiento, donde comienza a sentirse la forma y la línea. El niño empieza a sentir la necesidad de no limitarse a enumerar los rasgos concretos del objeto que describe, sino a reflejar también las relaciones de forma entre las partes. En esta segunda fase del desarrollo del dibujo infantil observamos una mezcla de formalismo y esquematismo en la representación plástica, los dibujos son aún esquemáticos, pero por otro lado, encontramos ya en ellos embriones de representación cercana a la realidad. Este segundo escalón no puede diferenciarse abruptamente del primero, pero se caracteriza por una cantidad mucho mayor de detalles, mayor parecido en la colocación de las diversas partes del objeto: ya no encontramos ausencias tan notables como la falta del tronco, el dibujo entero se acerca ya al aspecto verdadero de la imagen.

Según Kerschensteiner, la tercera fase es la de representación veraz en que el esquema ya desaparece totalmente del dibujo infantil adoptando ya el aspecto de silueta o contorno. El niño no refleja todavía las perspectivas, la plasticidad del objeto, que aparece proyectado sobre un plano, pero, en general logra una representación veraz, parecida a su aspecto verdadero.

Son muy pocos relativamente los niños -dice Kerschensteiner- *que superan por sus propios medios, sin ayuda de profesores, la tercera fase. Hasta los 10 años podemos encontrarlos como rara excepción; a partir de los once años empieza a distinguirse un determinado porcentaje de niños capaces de representar ampliamente el objeto.*

En esta cuarta fase de representación plástica, las diversas partes del objeto se representan con sentido de volumen y de perspectiva, mediante el uso de colores y sombras, se le comunica movimiento y se brinda en mayor o menor grado la impresión plástica del objeto.

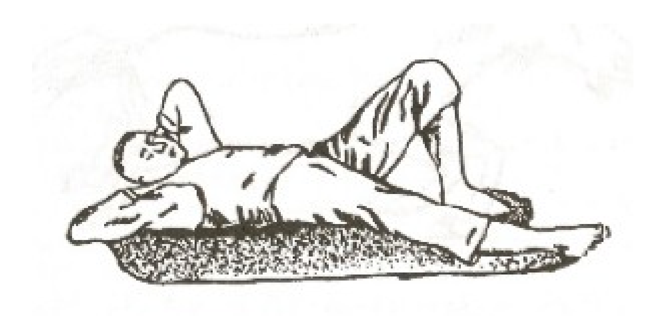
Para distinguir con mayor claridad estas cuatro fases en la evolución sucesiva de los dibujos infantiles, citaremos algunos ejemplos. Tomemos cuatro imágenes sucesivas de un vagón de tranvía, la primera es un puro esquema: varios círculos irregulares que figuran ventanillas y dos líneas alargadas representando el propio vagón, es todo lo que dibujó el niño para dar la idea de un vagón del tranvía. Luego vemos otro esquema, pero en éste, las ventanillas están mejor situadas en los costados del vagón lográndose la correlación formal de las partes. El tercero de los dibujos nos muestra la representación esquemática de los vagones con la enumeración detallada de algunas partes y detalles: se ve la gente, los asientos,

las ruedas, pero todo ello aún en forma esquemática. Por último, el cuarto dibujo, hecho por un niño de 13 años, ofrece ya la imagen plástica del vagón del tranvía teniendo en cuenta la perspectiva y reflejando el aspecto real del objeto.

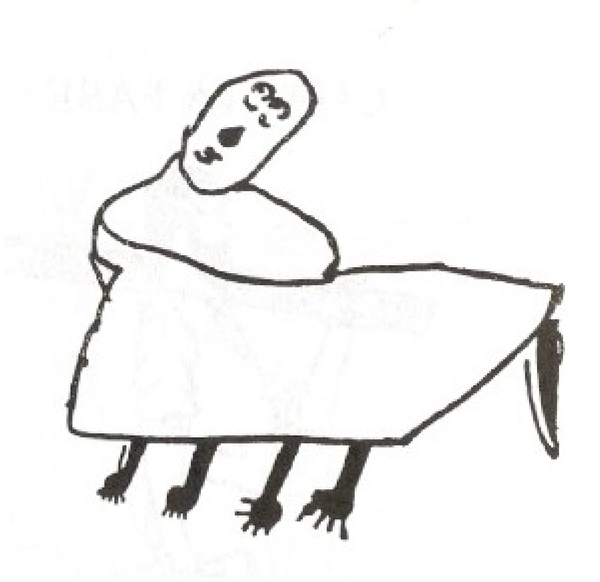
Con mayor nitidez se perfilan las cuatro fases del desarrollo del dibujo infantil en los ejemplos de representación del ser humano y del animal, temas predilectos de los dibujos infantiles. En los primeros dibujos vemos meras representaciones esquemáticas de seres humanos limitadas a dos o tres partes del cuerpo. Paulatinamente, estos esquemas se van enriqueciendo con algunos detalles, surge el dibujo radiográfico en que se refleja toda una serie de particularidades.

En la segunda fase volvemos a encontrar representaciones radiográficas, como sucede por ejemplo, con el dibujo de un niño de 10 años que pinta a su padre vestido de tranviario. El tronco y las piernas se traslucen a través del uniforme, en la gorra puso un número, el uniforme lleva dos filas de botones. Pero no obstante la riqueza de detalles transmitidos, el dibujo sigue aún en la primera fase del esquema puro. En la segunda fase, de la representación mixta esquemático-formalista, vemos intentos de dar más verosimilitud a la representación del objeto, el esquema se entremezcla ya con aspectos o formas reales, como sucede por ejemplo, en el dibujo de un niño de diez años que pinta a su padre y a su madre. En estas figuras se distinguen aún con mucha facilidad huellas de representación esquemática, pero domina ya la forma real del objeto. Por último, los dibujos pertenecientes a la tercera fase, brindan los contornos planos de la imagen reflejando verazmente los aspectos propios del objeto que presentan. Pese a algunos errores, como la violación de la proporcionalidad y de las medidas, el dibujo de los niños se hace realista, reflejan lo que ven, transmitiendo la postura, el movimiento; tiene en cuenta el punto de vista del observador, ya no queda en absoluto nada del esquema.

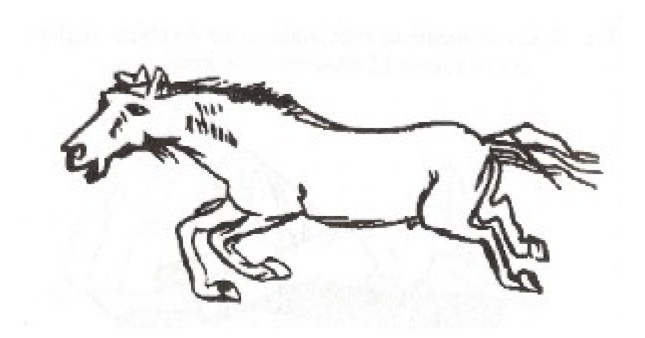
Finalmente, en la cuarta fase encontramos la imagen plástica que recoge y refleja la forma del objeto representado, como el retrato del muchacho dormido hecho por un joven de 13 años.



Estas mismas cuatro fases se pueden observar también en la representación gráfica de los animales, lo que demuestra convincentemente que las diferencias en la representación no se deben al contenido ni al carácter del tema, sino a la evolución que experimentan los niños.



El primero de esos dibujos muestra un caballo con cabeza humana. En esta primera fase los niños pintan por igual a todos los animales sin que se diferencien apenas entre sí los esquemas de gatos, perros y hasta gallinas... El niño representa intensiva y esquemáticamente troncos, cabezas y patas. En nuestro ejemplo la cabeza semeja completamente un rostro humano, aunque pertenece a un caballo. En la segunda fase, el niño sigue esquematizando al caballo, pero le agrega algunos rasgos correspondientes al verdadero aspecto y forma equina, por ejemplo, en la cabeza y en el cuello. Este dibujo de caballo se distingue ya del dibujo del gato y de otros animales, especialmente, de las aves.



En la tercera fase los niños reflejan el contorno plano pero ya con la auténtica imagen del caballo, y sólo en la cuarta fase como muestra la figura número 20, el niño da ya perspectiva plástica a la representación del caballo, sólo entonces el niño empieza a pintar el caballo tal y como lo ve. Resulta una conclusión a primera vista paradójica al examinar estas cuatro fases que acabamos de precisar en el proceso de su desarrollo como dibujante. Cabría esperar que le resultaría más fácil dibujar lo que está viendo, que hacerla de memoria, pero los experimentos y las observaciones hechas prueban que dibujar lo que se ve, dar la imagen real del objeto, es el grado más alto y más perfeccionado en el desarrollo del dibujo infantil, escalón al que suelen llegar muy pocos niños.

¿Cómo se explica esto?

En los últimos tiempos, el profesor Bakushinski, investigador del dibujo infantil, trató de dar explicación a este fenómeno diciendo que en la primera fase de su desarrollo, el niño se fija sobre todo para orientarse en el mundo que le rodea. Estas percepciones son primarias respecto a las visuales, subordinadas a las "dinámico-táctiles" de orientación del niño.

Todas las acciones de los niños -dice el citado profesor- y los productos de su obra pueden ser comprendidos y explicados tanto en lo fundamental como en las particularidades por la correlación entre las posibilidades *dinámico-táctiles* y visuales que tienen los niños para conocer el mundo que les rodea. El niño está por entero y realmente en movimiento, realiza cosas reales, le interesa sobre todo el proceso de la acción más que sus resultados; prefiere hacer a imaginar, esforzándose por aprovechar las cosas hasta el máximo, especialmente en el curso de sus juegos; pero es indiferente, o casi indiferente a su contemplación, sobre todo durante un largo periodo. Las acciones de los niños se distinguen por su intenso tinte emocional. Las acciones físicas predominan sobre los procesos analíticos de conciencia. Los frutos de su creación se distinguen por su extremado esquematismo y vienen a ser por lo general los símbolos más comunes de las cosas. No reproducen sus cambios ni sus acciones. De eso o hablan o lo muestran en sus juegos.

La dirección principal de la evolución de los niños consiste en que el papel de la vista para asimilar el mundo empieza a crecer pasando de una situación supeditada a posición dominante y el propio aparato *dinamo-táctil* de la conducta del niño se subordina al aparato visual. En el período transitorio se advierte la lucha entre dos principios contrapuestos de la conducta infantil, lucha que culmina con la plena victoria del principio puramente visual en la percepción del mundo.

El nuevo periodo -dice el profesor Bakushinski- se relaciona con el debilitamiento de la actividad física externa y el robustecimiento de la actividad intelectual. Empieza la etapa analítico razonadora en el desarrollo del niño, etapa que dura hasta los últimos años de la infancia y a veces, hasta la adolescencia. En la percepción del mundo y en el reflejo creador de esta percepción desempeñan ahora papel decisivo los órganos visuales. El adolescente va convirtiéndose más y más en espectador que contempla el mundo desde su ángulo, enfocándolo mentalmente como un fenómeno complejo, entendiendo en esta complejidad no tanto la variedad cualitativa y cuantitativa de las cosas, como en el periodo precedente, como las relaciones entre las cosas, sus modificaciones.

El niño vuelve a interesarse por el proceso, pero no el proceso de su propia acción, sino el proceso que tiene lugar en el mundo exterior.

La creación imaginativa del adolescente tiende en este período a la forma ilusoria y naturalista, quiere hacer de modo tal como es en realidad, los órganos de la vista le permiten asimilar los métodos de la representación perspectiva del espacio.

Vemos así que el paso a una nueva forma de dibujo está vinculado en este periodo a los profundos cambios que acaecen en la conducta del adolescente. Es interesante remitirse a los datos de Kerschensteiner relativos a la frecuencia de estos cuatro escalones. Ya advertimos que Kerschensteiner sólo encuadra la cuarta fase desde los once años, o sea, precisamente en la edad en la que, según la mayor parte de los autores, empiezan los niños a desinteresarse por el dibujo. Evidentemente sucede, como indicamos anteriormente, que tenemos por un lado a

los superdotados y, por el otro lado, a los niños a quienes la enseñanza en la escuela o una situación especial en sus hogares, proporciona estímulo favorable para el desarrollo del dibujo.

No se trata ahora de algo masivo, natural, espontáneo, es decir, del surgimiento por sí mismo de la creación artística infantil, sino que esta creación depende de la habilidad, de hábitos artísticos determinados, de disponer de materiales, etc. De los datos que ofrece el autor puede hacerse la idea de la distribución relativa de los cuatro escalones según la edad: vemos que todos los niños de 5 años se encuentran en la primera fase, del puro esquema. A partir de los 11 años va siendo más raro el esquema, los dibujos se perfeccionan y hacia los 13 años aparece el dibujo real en el pleno sentido de la palabra.

Son curiosos los datos de otro investigador del dibujo infantil, Levinstein, según los cuales, el niño en edades distintas representa esquemáticamente la figura humana.

Vemos así que el tronco aparece representado 50 veces en niños de 4 años y 100 veces en los de 13 años; párpados y cejas aparecen en el 92 % de los de 13 años y 9 veces menos en los de 4 años. La conclusión general a la que podría llegarse a la vista de estos datos se podría formular así: piernas, cabeza y brazos aparecen en los estados primitivos del dibujo infantil, las restantes partes del cuerpo, los detalles y la ropa van apareciendo conforme crecen los niños.

De todo lo antedicho surge una pregunta: ¿cómo se debe enfocar la creación artística en el período de transición? ¿es acaso una rara excepción, convendría estimularla, valorizarla, cultivarla en los adolescentes o se debe considerar que este tipo de arte perece de muerte natural en la frontera de la edad de transición?

He aquí cómo valora una muchachita adolescente los resultados de su participación en el círculo de formación artística dirigido por Sakulina. (1) Ahora me hablan los colores. Sus combinaciones influyen en mi estado de ánimo. El dibujo y el color me dan el contenido del cuadro, su sentido, luego voy concentrando la mayor atención en la composición de los objetos que también animan el cuadro, el juego de luz y de sombras que tanta vida le dan. Me interesa muchísimo la luz y cuando dibujo del natural me esfuerzo siempre por reflejarla al máximo porque así todo parece vivir, pero es muy difícil.

En el desarrollo de la creación artística infantil, incluyendo la representativa, hay que observar el principio de libertad, como premisa indispensable para toda actividad creadora. Esto significa que las clases de arte que se dan a los niños no deben ser obligatorias ni impuestas, debiendo partir exclusivamente de los propios intereses de los niños. Por eso el dibujo no puede ser ocupación masiva y general para todos los niños en la edad de transición, pero tanto para los mejor dotados e incluso para los niños que no piensen dedicarse más tarde a dibujar, tiene el dibujo enorme valor cultural; cuando, como se decía en el criterio antes citado, el color y el dibujo empiezan a hablar al adolescente, adquiere éste un nuevo lenguaje que amplía su horizonte, ahonda sus sentimientos y le permite expresar imágenes que de alguna otra forma hubieran podido llegar a su conciencia.

Con el dibujo en la edad transitoria están relacionados dos problemas de importancia extraordinaria en los que nos detendremos por último. Consiste el primero de éstos en que al adolescente no le basta ya una actividad de expresión artística, no le satisface el dibujo hecho de cualquier modo; para encamar su inventiva, necesita adquirir hábitos y conocimientos artísticos profesionales.

Debe aprender a dominar los materiales, los métodos especiales de expresión que brinda la pintura. Sólo ayudándole a asimilar estos materiales podremos encarrilar atinadamente el desarrollo del dibujo infantil en esta edad. Así se plantea el problema en toda su complejidad. Consta de dos partes: por un lado hay que cultivar la inventiva, por otro lado el proceso de representación de las imágenes creadas por la imaginación requiere conocimientos especiales. Sólo mediante el debido desarrollo de ambos aspectos la creación artística del niño podrá desenvolverse justamente y proporcionarle aquello que tendremos derecho a esperar de él. Otra cuestión relacionada con el dibujo en esa edad consiste en que el dibujo infantil está muy estrechamente vinculado con el trabajo productivo o con la producción artística. Pospiélova cita experiencias de inventiva infantil en la creación de grabados, en cuyo proceso los niños asimilaban toda una serie de conocimientos técnicos para realizar los grabados y reproducirlos.

El proceso de su impresión -dice- entusiasmaba a los niños no menos, sino aún más que la grabación misma y, después de los primeros ensayos el círculo se agrandó considerablemente.

El grabado constituía así una ocupación artística y técnica para los niños. Con frecuencia, sin aplicarla a fines artísticos, los niños empleaban la técnica del grabado para hacer carteles, anuncios, impresos, recurrían a ella para los murales, hacían ilustraciones para sus estudios de la naturaleza y de la sociedad, hallaban nuevas vinculaciones de su trabajo con la tipografía. Y Pospiélova llegaba justamente a la conclusión de que:

Por el interés de los adolescentes hacia la técnica resultaba evidente que uno de los mejores métodos pedagógicos consiste en atraer la atención hacia cualquier actividad productora mediante la participación creadora en ella. Esta síntesis del trabajo artístico y productor responde en grado sumo al interés del niño en este período. Pospiélova presenta dos grabados de un molino y de un labriego mostrando hasta qué grado de complejidad pueden llegar los procesos de actividad creadora y técnica cuando se combinan juntamente.

Todo arte, al cultivar métodos especiales de materializar sus imágenes, dispone de su propia tecnología y la combinación de las clases tecnológicas con los ejercicios artísticos es, posiblemente, lo más valioso de que dispone el pedagogo en esa edad. Labunskaya y Pestel describen así sus experiencias con los niños en la esfera de la producción artística:

¿Qué importancia -preguntan- puede tener la producción artística para los niños en la edad de transición y, aún más difícil, en el sentido artístico-pedagógico a los 13-14-15 años cuando hasta los más capaces parece como si se contagiasen entre ellos con la afirmación: *no lo sabemos hacer bien y hacerlo como sabemos, no vale nada*?

Solamente manteniendo su afán por el enfoque práctico del arte y por la asimilación del material puede dárseles un nuevo impulso en su formación, en su educación artística, atrayéndoles a la producción artística. El lápiz, el barro, el color empleados exclusivamente para plasmar parece haberles aburrido ya. Para imprimirles un nuevo impulso se requieren nuevos materiales, nuevas tareas, en este caso ya utilitarias. Si en la primera infancia la superación de las dificultades técnicas apagaba y frenaba sus impulsos creadores, ahora, por el contrario, determinadas limitaciones, dificultades técnicas, la necesidad de aplicar su inventiva en marcos fijos elevan la actividad laboral creadora y de aquí el valor del aspecto profesional de la producción.

La importancia del factor técnico con que se debe pertrechar a la inventiva para que pueda ser posible en este período, destacará con toda evidencia si se tiene en cuenta que proporciona de una forma más accesible al niño el fruto del trabajo creador. Los autores afirman, con toda razón, que ese esfuerzo creador enseña a los niños a desplegar su capacidad artística en la vida social proletaria (adorno del club, preparación de estandartes, carteles, periódicos murales, escenografía para el teatro, etc.). En su experiencia los autores recurrieron al bordado, al tallado en madera, al decorado de lienzos, a los juguetes, a la costura, a la carpintería, coincidiendo todas estas experiencias en un resultado positivo: junto con el desarrollo de la capacidad creadora de los niños, tenía lugar su crecimiento técnico, el trabajo mismo adquiría sentido y alegría y la creación artística, dejando de ser una diversión, un juego, que había dejado de interesar al adolescente, empezaba a satisfacer la seria actitud crítica del niño hacia sus ocupaciones, ya que se basaban en la técnica que el niño asimilaba paulatina y trabajosamente. De aquí, así como de la experiencia de las representaciones teatrales infantiles es muy fácil hallar la salida en la esfera de la creación puramente técnica de los niños.

Sería del todo injusto hacerse a la idea de que todas las posibilidades creadoras de los niños se limitan exclusivamente al arte. Por desgracia, la educación tradicional que ha mantenido a los niños alejados del trabajo, hizo que estos manifestasen y fomentasen su capacidad creadora preferentemente en la esfera artística. Así se explica que la actividad artística infantil haya sido la más estudiada y mejor conocida, pero eso no quita, que en la esfera de la técnica veamos un intenso desarrollo de la inventiva infantil especialmente en la edad que más nos interesa. La confección de modelos de aeroplanos, máquinas, la creación de nuevas construcciones, de nuevos planos, la participación en los círculos de jóvenes naturalistas, todas las formas de la actividad técnica infantil, revisten gran importancia ya que orienta el interés y la atención de los niños hacia una nueva esfera en la que se manifiesta la imaginación creadora del hombre.

Como hemos visto, tanto la ciencia como el arte, permiten aplicar la imaginación creadora, uno de cuyos frutos es la técnica, a la que Ribot calificaba de *imaginación cristalizada*. Los niños, al tratar de asimilar los procesos de creación científica y técnica, se apoyan por igual en la imaginación creadora y en la creación artística. El desarrollo de la radio en nuestros días, la amplia propaganda de la instrucción técnica han impulsado en estos últimos años el desarrollo de redes de círculos de electrónica, junto a los cuales existen multitud de círculos profesionales de la juventud obrera en las empresas: de aviadores, de químicos, de constructores, etc.

Esta misma tarea desempeñan, respecto al fomento de la inventiva infantil, los círculos de jóvenes naturalistas que aspiran a vincular su actividad creadora con las tareas de elevar la economía nacional; los círculos de jóvenes técnicos que junto a los anteriores organizan y atienden los clubs de pioneros deberán constituir escuelas en la futura actividad técnica de nuestros adolescentes.

No nos detendremos detalladamente en éste ni en otros aspectos como la música, la escultura, etc., porque no nos proponemos brindar una enumeración plena y sistematizada de todos los tipos posibles del arte infantil. No nos proponemos tampoco describir los métodos de trabajo con los niños en cada uno de los tipos enunciados del arte infantil. Tratábamos ante todo de indicar el mecanismo de la creación infantil en sus principales peculiaridades en la edad escolar y, con ejemplos de las formas más estudiadas de su inventiva, mostrar también el funcionamiento de ese mecanismo y la presencia de estas peculiaridades.

Concluyendo, conviene resaltar la especial, la extraordinaria importancia de fomentar la creación artística en la edad escolar. El hombre tendrá que conquistar su futuro con ayuda de su imaginación creadora; orientar en el mañana, una conducta basada en el futuro y partiendo de ese futuro, es función básica de la imaginación y, por lo tanto, el principio educativo del trabajo pedagógico consistirá en dirigir la conducta del escolar en la línea de prepararle para el porvenir, ya que el desarrollo y el ejercicio de su imaginación es una de las principales fuerzas en el proceso para lograr este fin.

La formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana es preparada por la imaginación creadora encarnada en el presente.

Nota

(1).- Las obras de esta autora y las siguientes, pueden consultarse en la colección de artículos *El arte en la escuela de oficios*. Moscú, 1926.

Bibliografía

BLONSKI, P.P.: Obras psicológicas escogidas. Editorial Prosveschenie, Moscú, 1964.

COMPFYRE, G.: Psicología elemental básica. Traducción del francés, Sib., 1895.

CHICHERIN, A.V.: ¿Qué es la educación artística? Editorial Rabotnik-prosveschenia, Moscú, 1926.

GAUPP, R.: La psicología del niño. 2da. edición. Editorial Gosizdat, Leningrado, 1926.

GORNFAD, A.G.: El martirio de la palabra Editorial Gosizdat, Moscú, Leningrado, 1927.

GRINBUG, A.F.: Relatos personales de los niños abandonados a su suerte. Editorial Novaya Moskva, Moscú, 1925.

GROS, K.: 'La vida espiritual del niño", Conferencias escogidas. Traducción del alemán, Kiev, 1916.

KERSCHENSTEINER, G.: El desarrollo de la creación artística del niño. Traducción del alemán. Editorial Tipográfica I.D. Sitina, Moscú, 1914.

RIBOT, T.: Imaginación creadora. Traducción del francés. Sib., Editorial Yu. N. Erlich, 1901.

RICCI, C.: Los niños pintores. Traducción del italiano. Editorial Sablina, Moscú, 1911.

SELLY, D.: Psicología pedagógica. Traducción del inglés. Editorial Mir, Moscú, 1912.

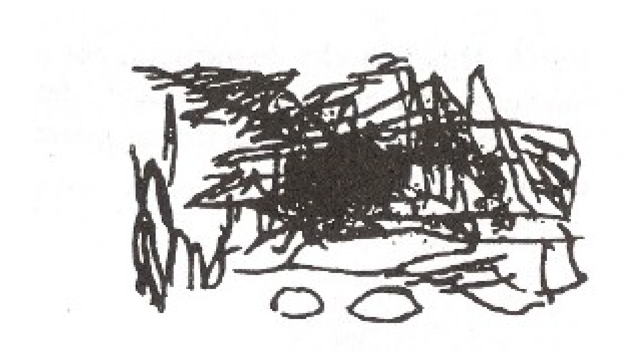
SOLOVIOV, I. M.- La creación literaria y el lenguaje de los niños de edad escolar. Editorial Mosk. akzioniernoieizd. o-vo, Moscú-Leningrado, 1927.

TOLSTOI, L.N.: "¿Quién debe aprender a escribir de quién: los niños campesinos de nosotros, o nosotros de los niños campesinos?" en: L.N TOLSTOI, colección de obras. t. 15, Moscú, 1964.

VAJTEROV, V.P.: Bajes de la nueva pedagogía. Editora Tipográfica I.D. Sitina, Moscú, 1913.
"El arte en la escuela laboral", Colección de artículos. Editorial Novaya Moskva, Moscú, 1926.

Apéndice

Fig.1. Automóvil (garabatos)



Figs. 2 y 3. *Cabeza-pies*.

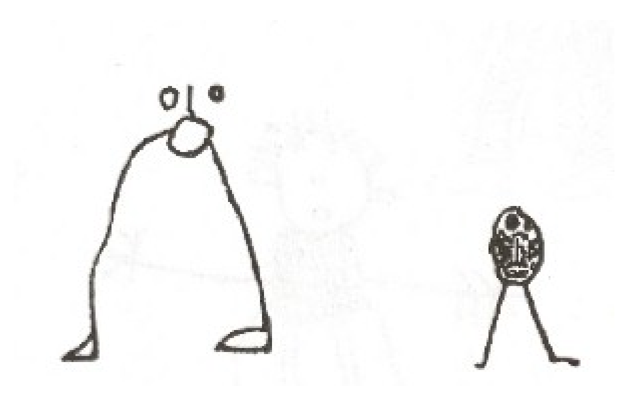


Fig. 4. Dibujo hecho de memoria por una niña de 7 años de edad. Típica representación del ser humano sin tronco. Puro esquema. Su pequeña autora no dibuja en su casa ni tiene libros con ilustraciones.



Fig. 5. Dibujo hecho de memoria por un niño de 4 años que asiste al círculo infantil. Puro esquema en que el tronco aparece en forma ovalada.

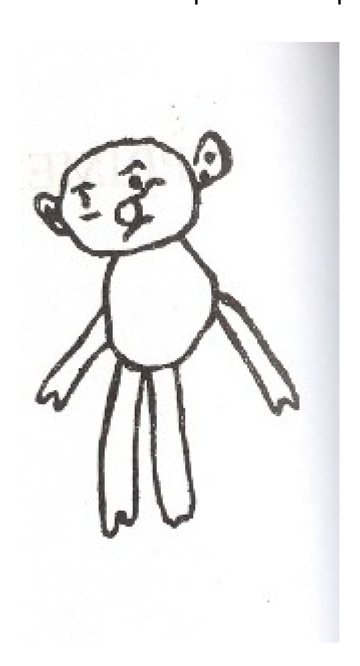
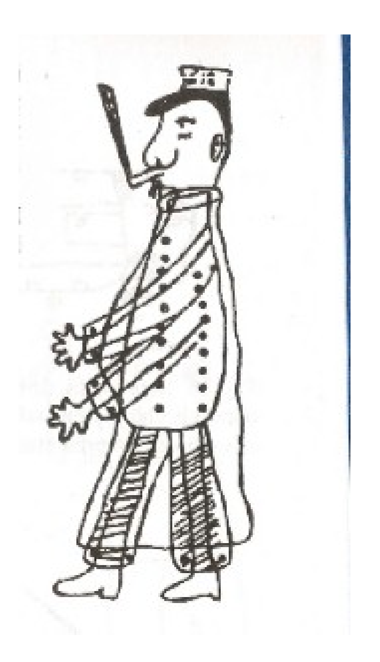


Fig. 6. Dibujo hecho de memoria por una niña de 7 años que no tiene libros con ilustraciones. Puro esquema en que el tronco aparece en forma cuadrada.



Fig. 7. Dibujo hecho en casa por un niño de 10 años representando a su padre que trabaja de tranviario. Puro esquema con el tronco figurado por una curva cerrada. La figura aparece vestida de uniforme, con su gorra y pantalones, apareciendo hasta los botones (que por error los puso hasta en los pantalones).



Figs. 8 y 9. Vagón del tranvía dibujado de memoria en forma completamente primitiva por niñas de 7 a 10 años que no dibujan en casa ni tienen libros con ilustraciones.

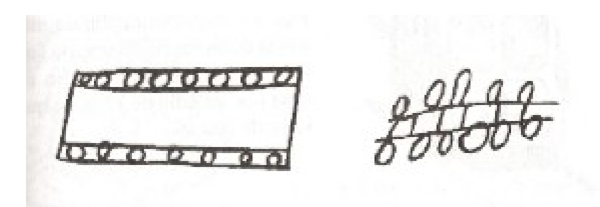


Fig. 10. Representa, de memoria, un vagón de tranvía. Puro esquema hecho por una niña de 12 años. Es de interés señalar que el vagón está representado principalmente en corte.

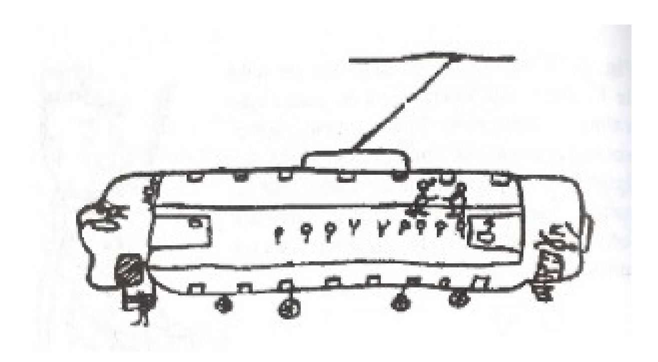


Fig. 11. Representación de memoria de un vagón del tranvía con idea de perspectiva. Hecho en casa por un niño de 13 años que lo ve de costado.

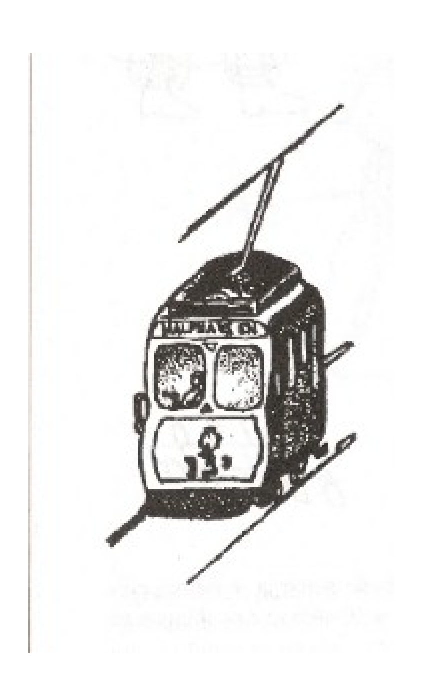


Fig. 12. Soldado.



Fig. 13. Pionero saludando.

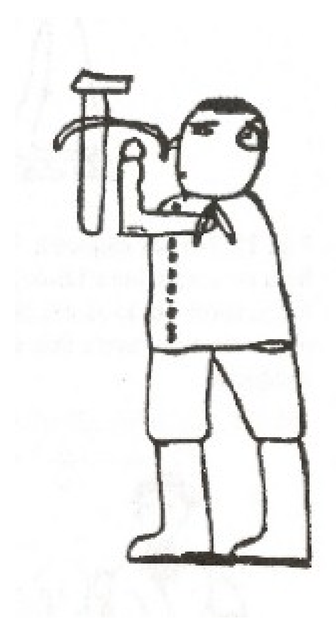


Fig. 14. Una madre con su hijito.



Fig. 15. No hay esquema. Hecho por un niño de 10 años que dibuja en casa y tiene libros con ilustraciones. De no ser por ciertos errores (brazos excesivamente largos, etc.) el dibujo se acercaría a la cuarta fase (la manga va pegada al extremo de la chaqueta).

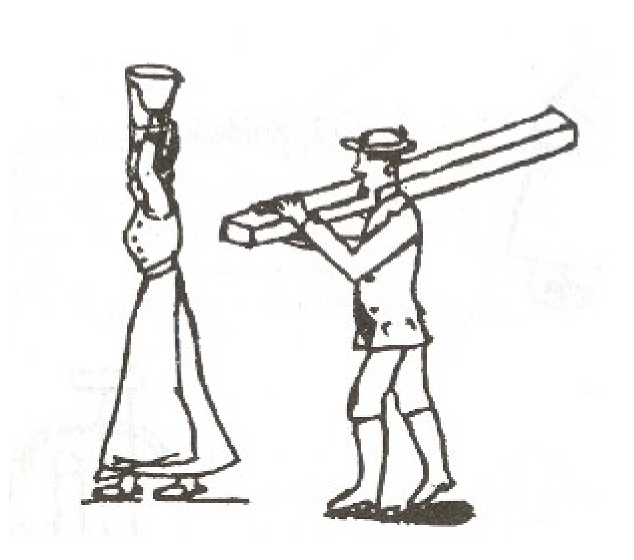


Fig. 16. Dibujo no esquemático de un niño de 6 años. Hay elementos de la cuarta fase (realce de los pliegues de las mangas y de la falda).



Fig. 17. Con elementos de representación fiel del objeto. Hecho por un niño de 12 años, hijo de un jornalero.



Fig. 18. Representación plástica de un hombre, tomada del natural por un niño de 13 años, hijo de zapatero y jornalera. Representa a un muchacho dormido fijándose especialmente en las piernas y en la musculatura del brazo derecho.

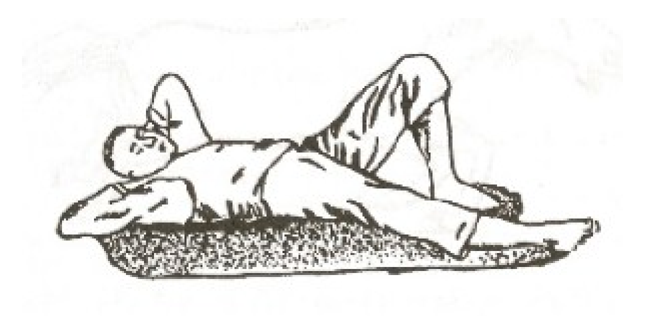


Fig. 19. Primera fase. Esquema puro dibujado por una niña de 6 años que dibuja en su casa y tiene libros con ilustraciones.



Fig. 20. Cuarta fase. No hay esquema, es un intento de representación plástica, hecho por un niño de 8 años, hijo de un pintor de brocha gorda. Le gusta mucho dibujar en su casa estimulado por el padre.

